

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Mastergradsavhandling

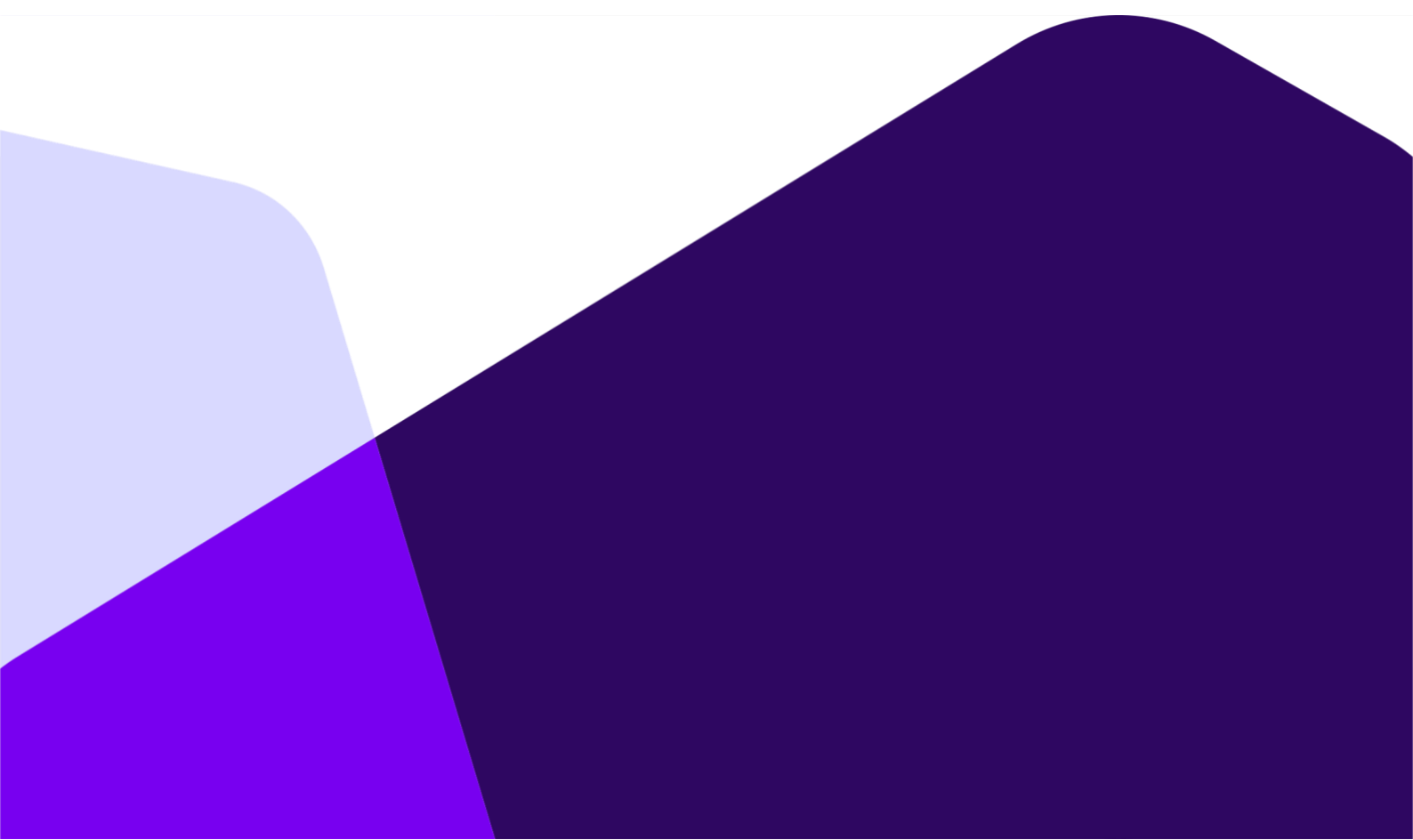
MG1B03 - Begynneropplæring

Vår 2024

Heidi Fosse – kandidatnummer: 9029

Forebyggende arbeid i møte med elever som viser atferd som utfordrer.

En kvalitativ undersøkelse på forebygging av atferd som utfordrer.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Heidi Fosse

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Masteroppgaven har hatt som formål å undersøke forebyggende strategier for atferd som utfordrer. Forskning viser at 10-15 prosent av elevene i grunnskolen har atferdsvansker (Skaar, 2021). Videre peker annen forskning på at så mange som seks av ti elever forstyrres av uro i klasserommet (NTB, 2018), og at halvparten av lærerne forlater yrket innen de første fire årene, hvor elever som viser atferd som utfordrer oppgis som en av hovedårsakene (R. W. Greene, 2011). Disse tallene viser at atferd som utfordrer både er vanlig, forstyrrende og krevende. Ved å fokusere på tidlig forebygging, er håpet at vi kan redusere forekomsten av slike problemer. Problemstillingen som er utarbeidet for studien er følgende:

«Hvordan kan lærere arbeide for å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet?».

Det teoretiske rammeverket i oppgaven omhandler atferd som utfordrer og forebyggende strategier. I denne oppgaven er det fokusert på de kontekstuelle og relasjonelle forholdene i klasserommet, og ikke på diagnoser knyttet til atferd som utfordrer. For å undersøke tematikken, ble det anvendt en kvalitativ forskningsmetode. Gjennom semistrukturerte intervjuer, ble en lærer, en elev og elevens foresatt spurt om deres opplevelse rundt atferd som utfordrer og forebyggende strategier. Læreren som deltok i prosjektet jobber på småtrinnet, og eleven som deltok er i alderen 6-9 år. Læreren som deltok, er ikke læreren til eleven. Informantene representerte to ulike kommuner.

Funnene i oppgaven har vist at atferd som utfordrer er et bredt begrep. Læreren beskrev konkrete innblikk i ulike former for atferd som utfordrer, mens elevens foresatt beskrev atferd som utfordrer som en reaksjon hvor eleven mister kontroll over sine følelser. Læreren og elevens foresatt trakk frem betydningen av en god lærer-elev relasjon som et vesentlig område i det forebyggende arbeidet. Eleven trakk blant annet frem samtaler mellom læreren og eleven som en strategi. I tillegg uttalte læreren og elevens foresatt at trygghet og godt skole-hjem samarbeid også var betydningsfulle strategier for å forebygge atferd som utfordrer. Læreren la også vekt på tilpasset opplæring og reguleringsmuligheter i klasserommet.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 2 |
| FORORD | 6 |
| 1 INNLEDNING | 7 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 7 |
| 1.2 Formål og problemstilling | 9 |
| 2 TEORETISK RAMMEVERK | 10 |
| 2.1 Tidligere forskning | 10 |
| 2.2 Atferd som utfordrer | 11 |
| 2.2.1 Miljøfaktorer | 13 |
| 2.2.1.1 Struktur og forutsigbarhet | 14 |
| 2.2.2 Forebygge | 15 |
| 2.3 Kommunikasjon | 16 |
| 2.3.1 Problemløsning gjennom samarbeid (PGS)..... | 17 |
| 2.4 Relasjoner | 18 |
| 2.5 Trygghet | 19 |
| 2.5.1 Mestring og tilpasset opplæring..... | 21 |
| 2.6 Skole-hjem samarbeid | 22 |
| 2.7 Regulering | 23 |
| 2.7.1 Følelser | 24 |
| 2.7.2 Toleransevindu | 25 |
| 3 METODE | 27 |
| 3.1 Kvalitative metoder | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2 Fenomenologi og hermeneutikk | 27 |
| 3.3 Utvalg av informanter | 28 |
| 3.4 Intervju som metode | 30 |
| 3.4.1 Det semistrukturerte intervjuet | 31 |
| 3.4.2 Det åpne individuelle intervjuet..... | 32 |
| 3.5 Datainnsamling | 33 |
| 3.5.1 Mulige feilkilder i datainnsamlingen | 33 |
| 3.6 Dataanalyse | 34 |
| 3.7 Etiske refleksjoner | 35 |
| 3.7.1 Meldeplikt..... | 35 |
| 3.7.2 Informert samtykke..... | 36 |
| 3.7.3 Barn som informanter | 36 |
| 3.7.4 Konfidensialitet..... | 38 |
| 3.8 Pålitelighet og troverdighet | 38 |
| 4 PRESENTASJON AV FUNN..... | 39 |
| 4.1 Hva er atferd som utfordrer? | 39 |
| 4.2 Forebygge atferd som utfordrer | 40 |
| 4.2.1 Utrygghet som mulig årsak til at elever viser atferd som utfordrer, og hvordan forebygge dette | 40 |
| 4.2.2 Mulige konsekvenser av manglende relasjon og hvordan relasjoner kan brukes som forebyggingsarena..... | 43 |
| 4.2.3 Forebygging gjennom kommunikasjon | 46 |
| 4.2.3.1 Kommunikasjon om følelser | 48 |
| 4.2.4 Forebygging gjennom skole-hjem samarbeid..... | 49 |
| 4.2.5 Forebygging gjennom regulering | 51 |
| 5 DRØFTING | 53 |
| 5.1 Hva er atferd som utfordrer? | 53 |

| | |
|---|-----------|
| 5.2 Forebygge atferd som utfordrer | 54 |
| 5.2.1 Forebygging gjennom trygghet..... | 54 |
| 5.2.2 Forebygging gjennom relasjoner | 60 |
| 5.2.3 Forebygging gjennom kommunikasjon | 64 |
| 5.2.3.1 Kommunikasjon om følelser | 66 |
| 5.2.4 Forebygging gjennom skole-hjem samarbeid..... | 67 |
| 5.2.5 Forebygging gjennom regulering | 69 |
| | |
| 6 AVSLUTNING | 72 |
| | |
| 6.1 Videre forskning | 73 |
| | |
| 7 LITTERATURLISTE..... | 75 |
| | |
| 8 VEDLEGG | 86 |

Forord

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på mitt masterløp ved Universitetet i Sørøst-Norge. Det har vært en utfordrende, men lærerik periode.

Det ble tidlig klart for meg hvilken tematikk jeg ønsket å skrive om i min masteroppgave. En genuin interesse for hvordan lærere i et tidlig skoleløp kan være til hjelp for de sårbare elevene, har gjennom studietiden vokst frem. I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått øynene opp for at det i større grad bør rettes oppmerksomhet mot miljøet og samspillet i miljøet eleven er en del av, fremfor elevens vansker.

Først vil jeg rette en stor takk til informantene som våget å delta i studien, og som delte sine erfaringer, synspunkter og kunnskap rundt tematikken. Videre en takk til min veileder, Janne Madsen, for tilbakemeldinger på oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til andre faglige støttespillere som har kommet med tips og drøftinger underveis i prosessen, tusen takk Elin Sollid og Linda Flåta.

Til slutt vil jeg takke familie som har bidratt med tålmodighet, omtanke og korrekturlesing av oppgaven.

Hjertelig takk for alle bidrag!

Notodden, juni 2024

Heidi Fosse

1 Innledning

I dette kapitlet presenteres bakgrunn og formål, samt problemstillingen for masteroppgaven. Begreper blir forklart fortløpende i teksten, i stedet for å bli avklart i starten. I det teoretiske rammeverket redegjøres det for begrepet atferd som utfordrer. Videre vil annen relevant teori bli presentert, kommunikasjon, relasjoner, trygghet, skole-hjem samarbeid og regulering. For å svare på problemstillingen, har jeg gjennomført tre kvalitative intervjuer med en lærer, et barn og barnets foresatt. Denne prosessen blir beskrevet i metodedelen, og funnene basert på empirien vil bli presentert i et eget kapittel. I drøftingsdelen ser jeg på empirien som er innhentet, opp mot det teoretiske rammeverket som er presentert i oppgaven.

På lik linje med Kostøl & Mausestaden (2011) forstår jeg atferd som utfordrer i vid forstand. I denne studien har jeg valgt å gjøre som de, å fokusere på «kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserommet», og ikke på diagnoser knyttet til atferd som utfordrer. Samtidig har jeg gjort en vurdering om å inkludere delkapitlet som omhandler toleransevindu. Dette kapitlet har et annet grunnsyn da det i større grad er rettet mot individet, enn miljøet og relasjonene rundt eleven. Toleransevindu kartlegges gjennom å observere hvilke faktorer som er til stede når eleven er innenfor vinduet, og hvilke faktorer som er til stede når eleven er på vei ut (Nordanger & Braarud, 2017; Statped, 2022b). Når læreren kjenner til hvilke faktorer som er til stede når elevene er på vei ut, kan det hjelpe dem med å tilpasse miljøet og støtten i klasserommet, slik at elevene kan oppleve mestring (Fallmyr, 2020; Solhaug & Andersen, u.å.).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forebygging av atferd som utfordrer kan være avgjørende for lærere i begynneropplæringen. Det kan for eksempel sikre et trygt og inkluderende læringsmiljø, fremme trivsel hos elevene og redusere risikoen for langsiktige konsekvenser, som mentale vansker, frafall i skole eller involvering i kriminell aktivitet (Talgø, 2017). Dette krever ikke nødvendigvis spesialisert kompetanse innen spesialpedagogikk, men heller en grundig forståelse av pedagogiske metoder og strategier for å skape et trygt og inkluderende klassemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2021c). Ved å adressere atferdsutfordringer tidlig, kan lærere

bidra til å legge grunnlaget for en positiv læringsopplevelse og fremme trivsel og læring for alle elever.

I skoleåret 2020-2021 mottok nærmere 49 000 elever spesialundervisning, det utgjør 7,7 prosent av elevene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Andelen barn som mottar spesialundervisning øker utover i grunnskolen, fra 3,5 prosent i 1.klasse til 10,4 prosent i 10.klasse (Utdanningsdirektoratet, 2023). Denne økningen kan være med å vise behovet for en mer differensiert tilnærming til undervisning som tar hensyn til de ulike behovene til elevene. Tilpasset opplæring kan derfor bli essensielt i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet. Ved å tilpasse undervisningen etter elevenes behov og læringsstiler, kan læreren bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever føler seg sett og ivarett. Tilpasset opplæring er også nedfelt i gjeldende opplæringslov § 1-3 (Opplæringslova, 1998), det blir også videreført i ny opplæringslov som gjelder fra 1.august.2024 (Utdanningsdirektoratet, 2024).

For å forebygge atferdsvansker, er tidlig innsats på skolen og hjemme fordelaktig. Det kan bidra til å forhindre en negativ utvikling (Meld. St. 34, 2020-2021, s.52). I Meld. St. 18 (2010-2011) videreføres temaet om tidlig innsats, og det legges vekt på at skolen skal følge opp dem som trenger hjelp og støtte. Gjennom gode læringsmiljøer skal motivasjon og arbeidsinnsats stimuleres, og størst mulig læringsutbytte skal sikres gjennom tilpasset opplæring og tidlig innsats (Meld. St. 18, 2010-2011). I overordnet del av læreplanen legges det vekt på at skolen skal behandle alle elever likeverdig, og ingen skal utsettes for diskriminering. Skolen skal legge til rette for mangfoldet av elever, og for at alle opplever tilhørighet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Læreren har et spesielt ansvar for elever som strever sosialt. I overordnet del av læreplanen står det skrevet:

En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet.

(Utdanningsdirektoratet, [2017], avs.2)

I Barnekonvensjonen (1989) art 3. står det at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn. Videre blir barnets rett til å få si sin mening om saker som omhandler det selv beskrevet i art 12.

Grunnlaget for valg av tematikk handler om nysgjerrighet til hvordan vi som lærere kan forebygge atferd som utfordrer. Elever som viser atferd som utfordrer i klasserommet, blir ofte tatt ut av klasserommet og ordinær undervisning når det oppstår krevende situasjoner. Dette kan være et tegn på at skolen ikke tar hensyn til mangfoldet av elever, og at den ikke tilbyr et miljø som er åpent og tilgjengelig for alle (Eriksen, 2023).

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er en undersøkelse av forebyggende faktorer innen atferd som utfordrer. Prosjektet ønsker en oversikt over hva atferd som utfordrer innebærer, og hvordan det arbeides med forebygging av atferd som utfordrer. Jeg håper oppgaven vil gi ny innsikt i hvordan lærere kan arbeide for å forebygge atferd som utfordrer, og legge til rette for alle elever i klasserommet.

Følgende problemstilling er utarbeidet:

Hvordan kan lærere arbeide for å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet?

Jeg har kun intervjuet en lærer, men ønsker å trekke noen slutninger som vil gjelde flere lærere, slik at jeg selv også kan lære av det.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det bli presentert tidligere relevant forskning, som kan bidra til å belyse betydningen av å ha kunnskap om atferd som utfordrer og forebyggende strategier. Deretter vil begrepet atferd som utfordrer bli presentert. I tillegg blir det presentert noen miljøfaktorer, som kan ha sammenheng med at elever viser atferd som utfordrer. Det resterende teoretiske rammeverket vil i all hovedsak handle om forebyggende strategier.

I min masteroppgave dekker jeg et bredt felt med teori. Dette har jeg gjort fordi jeg har fulgt informantenes innspill som viser at de er i en kompleks hverdag, som kan analyseres med bakgrunn i mange teoretiske perspektiver. Samtidig har det vært nødvendig å, til en viss grad, gå i dybden med teorien for å få dybde i analysen. Som forsker i skolen står man altså i samme komplekse dilemma som lærerne i skolen.

2.1 Tidligere forskning

Skaar (2021) skriver «I alle klasserom sitter det elever som sliter» at 10-15 prosent av elevene i grunnskolen har atferdsvansker. En undersøkelse gjort blant omlag 1000 lærere i 2018, viste at hver tredje barneskolelærer hadde opplevd vold i løpet av det siste året (Eriksen, 2023). Situasjoner som lugging, slag, spark og kasting av gjenstander, er de vanligste situasjonene det rapporteres om, og hyppigheten av nevnte episoder er mest fremtredende på 1-4.trinn (Eriksen, 2023). I tillegg viser forskning at så mange som seks av ti elever forstyrres av uro i klasserommet (NTB, 2018). Dette kan tyde på at både elever og lærere opplever en mer krevende skolehverdag enn ønsket. Forskning viser også hvordan tid og ressurser er mangelvarer for lærere (Damsgaard, 2013). Det kan være en utfordrende belastning som setter lærerrollen på prøve. Noen elever kan vise tydelig behov for ekstra oppmerksomhet og gjør det de kan for å oppnå det. Dette kan komme til uttrykk ved å for eksempel få andre til å le, være uhøflige, bruke grovt språk, eller ved gjentatte avbrytelser og protester (Müller et al., 2018, s.99-108). Duesund & Ødegård (2018, s.418) hevder at atferd som utfordrer er en del av hverdagen til lærere. Videre hevder Müller et al. (2018, s.100) at den høye forekomsten av atferd som utfordrer kan ha en sammenheng med utbrenthet blant lærere.

En studie gjennomført av Atmojo (2020) viser hvordan nyutdannede- og erfarne lærere oppfatter elever med forstyrrende atferd som en bekymring. Videre i studien kommer det frem at lærere savner en form for støtteapparat rundt seg, som kan hjelpe dem med å takle vanskelige situasjoner (Atmojo, 2020, s.509). Man finner også likhetstrekk i Weiss et al. (2021, s.215) sin studie, hvor mange lærere klaget over mangelen på støtte i klasserommet, som førte til betydelig press og behovet for å rette mesteparten av oppmerksomheten mot å forhindre forstyrrelser. Videre hadde lærerne ofte ikke strategier for å håndtere forstyrrende atferd, og de uttrykte frustrasjon over å måtte håndtere slike situasjoner ved prøving og feiling (Weiss et al., 2021, s.215). På lik linje med Atmojo (2020) og Weiss et al. (2021) legger også R. W. Greene (2011, s.9) frem at lærere ofte står overfor stress og usikkerhet i forbindelse med situasjoner i klasserommet, hvordan de skal håndtere eleven eller samarbeid med foreldre. Det påpekes at lærere ikke den får støtten de har behov for, for å kunne hjelpe elever som viser atferd som utfordrer. Videre hevder R. W. Greene (2011, s.9) at halvparten av lærerne forlater yrket innen de fire første årene, hvor elever med atferdsutfordringer og deres foreldre oppgis som en av hovedårsakene. Dette kan gi en indikasjon på at lærere behøver mer kunnskap om hvilke midler som kan fungere i møte med elever som viser atferd som utfordrer.

2.2 Atferd som utfordrer

Sollesnes (2008, s.29) skriver at atferd som utfordrer kjennetegnes gjennom ubevisste negative handlinger som uttrykker en vanske hos eleven. I skolen er lærings- og undervisningshemmende atferd den mest omtalte utfordringen (Sørli, 2000; Ogden, 1998, referert i Ogden, 2009, s.17). Dette beskrives videre som en gjensidig forsterkende atferd blant elevene gjennom uro, avbrytelser og bråk som kan medføre manglende arbeidsro, som igjen kan føre til et negativt læringsmiljø. Videre kan denne atferden føre til høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig framdrift og negative lærer-elev relasjoner (Ogden, 2015, s.15). Videre mener Ogden (2015, s.15) at denne atferden sannsynligvis er en reaksjon på miljøet elevene møter på skolen. I tillegg kan brudd på skolens reglement, forventninger og normer være atferd lærere kan møte i klasserommet (Ogden, 2009, 2015). Det vil si atferd som ikke gjenspeiler det som blir godtatt av den bestemte klassen eller skolen (Ogden, 2015, s.15). Ogden (2015, s.15) hevder at denne typen atferd hemmer elevenes læring og utvikling, samtidig som den forstyrrer undervisningen.

Øen (2022) hevder at utfordrende atferd er et komplekst fenomen som er vanskelig å definere. Ut fra en sosialkonstruktivistisk forståelse av fenomenet, vil man alltid tolke enhver atferd i sammenheng med konteksten den foregår i. Det innebærer å forstå kontekstens betydning når et barn er i vansker, skriver Fandrem & Roland (2013, s.27). Videre skriver de at det dermed ikke er snakk om vanskelig barn, men barn i vansker. I skolesammenheng vil lærerens kunnskap, samt hvilke forventninger og krav som stilles til eleven, ha betydning for hva den enkelte lærer opplever som atferd som utfordrer og ikke (Øen, 2022). Ved at læreren i større grad retter oppmerksomheten og tiltakene mot miljøet, og samspillet i miljøet eleven er en del av fremfor elevens utfordringer og vansker, vil man fokusere på konteksten fremfor individfaktorer som vi i mindre grad får gjort noe med (Nordahl, 2012; Vogt, 2016). Fasting (2018) hevder dermed at det vesentlige blir å se på samhandlingsmønstre, relasjoner og strukturer i skolekonteksten.

I lys av dette hevder Øen (2022) at måten de ansatte på skoler tenker og snakker har avgjørende betydning for hvorvidt en skole lykkes med inkludering eller ikke. For å kunne arbeide med inkluderende praksis, kan det være hensiktsmessig å ha en systemorientert tilnærming fremfor individorientert. Videre viser han til en litteraturgjennomgang hvor det kom frem at lærere og skoler som strever med inkluderende praksis, tilsynelatende har mer individorientert tilnærming til atferd som utfordrer, enn lærere og skoler som lykkes. I litteraturgjennomgangen ble det også funnet at inkluderende skoler stolte på forebyggende strategier på skolenivå. Ekskluderende skoler derimot, beskrev flere individualiserte strategier for å håndtere atferd som utfordrer (Øen & Krumsvik, 2022, s.426). Ekskluderende skoler ønsker at eksperter skal ta ansvar for elever som viser atferd som utfordrer. Inkluderende skoler karakteriseres ved lærernes vilje til å ta ansvar for alle elever (Øen & Krumsvik, 2022, s.426-427).

Det har blitt rettet kritikk mot den individorienterte tankegangen, noe som har ført til en økt oppmerksomhet rundt det relasjonelle perspektivet (Fasting, 2018). Med en relasjonell tilnærming undersøker man skolens struktur og de mellommenneskelige forholdene som potensielle årsaker til at atferd som utfordrer kan oppstå, utvikles og forsterkes.

2.2.1 Miljøfaktorer

Enger (2018, s.7-8) hevder at relasjonene elevene får på skolen, og miljøet de er en del av, kan være med på å forsterke eller dempe en skjevutvikling. En god lærer-elev relasjon kan ha stor betydning for kvaliteten på elevenes læringsmiljø (Drugli, 2012, s.18). Videre skriver Drugli (2013, s.30) at i skolesammenheng vil atferd som utfordrer sannsynligvis øke dersom tilpasningen mellom barnet, dets behov og skolen ikke er tilstrekkelig. Eriksen (2023) hevder at når forventningene som stilles til eleven overstiger elevens evne til å respondere på en akseptabel måte, øker sjansen for atferd som utfordrer.

Negative lærer-elev relasjoner, uklare regler, dårlig klasseledelse, ikke tilstrekkelig undervisningspraksis, mangel på tilpasset opplæring, konfliktpregede klassemiljø, avvising av jevnaldrende og dårlig skole-hjem samarbeid, er andre risikofaktorer som kan ha sammenheng med atferd som utfordrer (Drugli, 2013, s.30; Nordahl et al., 2005, s.94; Overland, 2007, s.69). I tillegg kan utfordringer i barnets fritid og sosiale miljø ha sammenheng med atferden (Kinge, 2020, s.34). Det sosiale og faglige miljøet må tilpasses etter elevenes evner og forutsetninger, skriver Eriksen (2023). Videre skriver han at dersom dette ikke blir tatt hensyn til, vil ikke eleven oppleve mestring, noe som kan føre til økende frustrasjon og utagering.

Nordahl et al. (2005, s.104) hevder at familierelaterte risikofaktorer også kan ha innvirkning på barns utvikling og atferd. Det kan for eksempel være ettergivende eller aggressiv oppdragelse, uklare grenser og forventninger til barnet, manglende oversikt og oppfølging, konflikter mellom familiemedlemmer, fysisk straff, svak eller usikker emosjonell tilknytning til foreldre. Andre familierelaterte risikofaktorer kan være dersom foreldre har en psykisk sykdom eller asosialitet, eller foreldrenes måte å utøve foreldreansvar på. Det kan være manglende omsorg for barnet, eller at foreldrene ikke klarer å skjerme barnet fra sine egne problemer (Kinge, 2020, s.34; Sigurdson, 2015, referert i Wiborg, 2016, s.133-134). I tillegg beskrives negative oppdragelsesmetoder av Wiborg (2016) og Nordahl et al. (2005) som en mulig risikofaktor. Eksempelvis foreldre som straffer barnet overdrevent strengt, reagerer på uønsket atferd på en inkonsekvent måte eller overser barnets prososiale atferd (Nordahl et al., 2005, s.91).

De nevnte årsakene kan gi innsikt i ulike faktorer som kan påvirke og bidra til utviklingen av atferd som utfordrer hos elever. Når lærere forstår disse årsakene, kan de utvikle mer effektive forebyggende strategier som tar hensyn til elevenes behov, og de mellommenneskelige og strukturelle forholdene i klasserommet. Det kan også fokuseres på tidlig intervensjon, det vil si at tiltak igangsettes så tidlig som mulig (Drugli, 2013, s.20). Dermed er dette relevant i begynneropplæringen.

Et sentralt element som kan påvirke elevenes atferd og trivsel på skolen, er graden av struktur og forutsigbarhet i deres hverdag.

2.2.1.1 Struktur og forutsigbarhet

Ustrukturerte situasjoner som ikke følger en kjent rytme, for eksempel friminutt, fører ofte en liten aktivering av stressresponssystemet¹, noe som kan være vanskelig for mange (Bjåstad et al., 2016, s.224; K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.127). Overgangen fra barnehage til skole kan være krevende for mange elever, siden alt skal læres på nytt. Ved å for eksempel innføre morgensamling, kan man bidra til å skape gjenkjennelse og sammenheng for barna under denne overgangen (Aandahl & Øverli, 2022).

Et sentralt element i morgensamlingen, er å informere elevene om dagens aktiviteter, gjerne ved bruk av en dagsplan som er tilgjengelig for elevene gjennom hele dagen. Dette kan bidra til å skape struktur og forutsigbarhet, og hjelpe elevene til å forberede seg (Bjåstad et al., 2016, s.224; Statped, 2022a; Aandahl & Øverli, 2022). Struktur, regler og rutiner er virkemidler som brukes for å gjøre skolehverdagen forutsigbar, og som kan bidra til å fremme både læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2021a; Krause & Stryker, 1984, referert i Øverland & Bru, 2016, s.54). Når vi vet hva som skal skje og det er en forventningsavklaring for oss, kan dette redusere stress og øke sjansen for deltakelse og mestring (K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.185; Statped, 2022a).

¹ Flere forskjellige systemer som reagerer på stress, og forteller hjernen hvordan den skal forholde seg til det som skjer (K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.27).

2.2.2 Forebygge

«Forebygge handler om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet» (Lyngseth & Mørland, 2017, s.21). Elevhåndtering og klasseledelse har en klar kobling til arbeid med elevers atferd. Om en situasjon dempes eller trigges, avgjøres ofte av lærerens væremåte, skriver Rønhovde (2020, s.156). Lærere som har en autoritativ lederstil preget av kontroll og varme, har mulighet til å ha positiv innflytelse på utvikling av barns kompetanse og atferd (Nordahl et al., 2005, s.218).

Arnesen mfl. (2014), referert i Aandahl & Øverli (2022) viser til studier i flere land som konkluderer at lærerens bruk av ros og oppmuntring av positiv atferd er en effektiv strategi for å forebygge atferd som utfordrer. Det er hensiktsmessig at anerkjennelsen og oppmuntringen er konkret og spesifikk. Rosen bør være troverdig og knyttet til konkrete uttalelser og handlinger.

Videre skriver Nordahl et al. (2005, s.225) at gode elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner er viktig for god klasseledelse, positivt faglig utbytte og effektiv forebygging av atferd som utfordrer i klasserommet. For å kunne hjelpe elever som ikke mestrer skolens og omgivelsenes faglige og sosiale krav, er gode relasjoner og kompetanse i forhold til forskjellige utfordringer en forutsetning, hevder Eriksen (2023). Videre skriver han at en god lærer-elev relasjon er enkeltfaktoren som virker mest forebyggende og aggresjonsdempende i skolen.

En annen sentral faktor i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer, er tidlig innsats. For skolebegynnere kan den tidlige forebyggende innsatsen være et engasjerende leke- og læringsopplegg (Befring & Uthus, 2019, s.507). Lek kan føre til at barna danner vennsksrelasjoner gjennom at de gjør noe sammen, noe som har stor betydning for barns trivsel (Greve, 2014, 2015, referert i Hogsnes & Storli, 2019, s.111). Gjennom lærerens deltakelse i lek kan det også dannes lærer-elev relasjoner, ved at det utvikles et tillitsforhold gjennom nærkontakten læreren får med barna (Åm, 1984, referert i Lillemyr, 2011, s.211).

Lek kan også fremme barnas sosiale kompetanse, som omhandler evnen til å kommunisere og samhandle med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Videre hevder (Størksen, 2013) at

gjennom bruk av spill og leker med ulike regler som barna må forholde seg til, kan det hjelpe dem med å utvikle evnen til selvregulering. Når barn får delta i lek, kan de oppleve å ha innflytelse over egen hverdag, noe som kan gjøre det enklere for dem å tilpasse seg nye omgivelser. Det kan være viktig å legge til rette for at barn kan opprettholde kontakten med tidligere venner fra barnehagen og samtidig få mulighet til å danne nye vennskap når de går fra barnehagen til skolen. Å bygge og opprettholde vennskap kan være avgjørende for barnas følelse av trygghet og støtte i klasserommet (Hogsnes, 2019, s.78-80).

K.N. Johannessen & Bakken (2020, s.174) hevder at holdningen vår og måten vi møter elever på, er det viktigste verktøyet vi har. Dersom holdningen vår til elevene er at de gjør så godt de kan ut fra de ferdighetene de har, kan vi møte elever som viser atferd som utfordrer på en slik måte at de vil oppleve det som hjelp. Muligheten for å kunne gi elevene god utviklingsstøtte kan øke betraktelig dersom vi i vår tilnærming til elevene tenker «Kids do well if they can» fremfor «Kids do well if they want to» (Ablon, 2014). Elevene gjør så godt de kan, ut fra de forutsetningene og ferdighetene de har. Elevens reaksjoner og håndtering av ulike situasjoner er ofte et uttrykk av deres følelser. Det ligger ofte noe bak reaksjonen. Det er sentralt at de imøtekommes med forståelse (Ablon & Pollastri, 2018, s.10; Ringereide & Thorkildsen, 2019, s.20). Elevene trenger at du ikke bare ser atferden, men at du forstår at atferden er kommunikasjon (Brandtzæg et al., 2016, s.68). Voksne som evner å håndtere elevens atferd og avvising uten å bli sinte, har større forutsetninger for å bygge relasjon med eleven (Ringereide & Thorkildsen, 2019, s.20).

2.3 Kommunikasjon

Kommunikasjon er et komplekst fenomen. Vi har alle en viss forståelse av det, siden det pågår kontinuerlig, og sannsynligvis har vi alle erfaringer med dårlig kommunikasjon, misforståelser og feil. Tanker, oppfatninger og ordmening er indre og private. Dette kan skape utfordringer for å oppnå felles forståelse i kommunikasjonen, som handler om å dele eller gjøre felles (Kvernbekk, 2016, s.177,179). Vår oppfatning av oss selv og andre kan prege kommunikasjonen (Kinge, 2016, s.48).

Dialogen som samtaleform fremfor monologen fremmer at alle parter er likeverdige. En god dialog kjennetegnes ved et rolig tempo som gir rom for refleksjon, ettertanke og tid til å finne

egne uttrykk og tolkninger av eventuelle situasjoner og følelser (Kinge, 2020, s.113). Gjennom at læreren og eleven bruker dialog, gir det mulighet for raske tilbakemeldinger mellom dem, samtidig som begge parter kan utveksle tanker og følelser rundt forslagene som blir lagt frem (Befring, 2019, s.61). Gjensidig dialog åpner for refleksjon og økt bevissthet rundt barnets behov. Dette kan bidra til livskompetanse. Med god livskompetanse medfølger kompetansen til å takle små og store belastninger (Kinge, 2016, s.24). Det er sentralt at voksenpersonene rundt barnet møter barnets behov med empati.

2.3.1 Problemløsning gjennom samarbeid (PGS)

Målet i problemløsning gjennom samarbeid er å skifte fokuset bort fra elevens vilje og motferdigheter som hindrer eleven i å håndtere en situasjon eller et bestemt krav (Ablon & Pollastri, 2018, s.16-17). Modellen for samarbeidsorienterte og proaktive løsninger, bygger på premisset om at atferden oppstår når eleven beveger seg ut fra sine trygge grenser i toleransevinduet. For eksempel når krav og forventninger til eleven overstiger deres evne til å tilpasses situasjonen. En andel elever er i større grad tilpasningsdyktige i møte med krav, andre elever møter disse forventningene med usikkerhet og det uttrykkes dermed i form av atferd som utfordrer (R. Greene, u.å.). Modellen fokuserer nødvendigvis ikke på elevenes atferd. I stedet legger den vekt på å identifisere manglende ferdigheter hos elevene og de forventningene de sliter med å møte. Målet er å bistå elevene med å løse disse utfordringene, i stedet for å forsøke å endre deres oppførsel ved belønning og straff (R. Greene, u.å.).

I henhold til modellen, har læreren tre valg for å løse problemer når ting ikke går som man hadde håpet. Plan A som omhandler at den voksne får sin vilje, du får eleven til å gjøre det du ønsker den skal gjøre. Sannsynligvis vil atferdsproblemene øke, fordi læreren bestemmer og står fast på at det blir slik hen har bestemt (Ablon & Pollastri, 2018, s.40-43; K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.157). Plan B som omhandler at den voksne kan løse problemet i samarbeid med eleven, på en måte som fungerer for begge parter. Dette vil sannsynligvis redusere atferdsproblemene, ved at eleven og læreren samarbeider om utformingen av et løsningsforslag (Ablon & Pollastri, 2018, s.40-43; K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.158). Plan C som omhandler å la eleven håndtere problemet slik den ønsker, den voksne dropper det – for nå. Atferd som utfordrer vil reduseres, men problemet vil ikke bli løst, og eleven vil fremdeles ikke ha utviklet nye ferdigheter som trengs for å løse problemer i en vanskelig situasjon senere (Ablon & Pollastri, 2018, s.40-43; K.N.

Johannessen & Bakken, 2020, s.157). Hver av disse valgene vil ha ulike konsekvenser for lærer-elev relasjonen og det videre samarbeidet mellom læreren og eleven (K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.157).

2.4 Relasjoner

«En relasjon defineres som et forhold, en forbindelse eller en samhörighet som er etablert» (Aubert, 2020, referert i Holten, 2022, s.25). Som tidligere skrevet, er en god lærer-elev relasjon enkeltfaktoren som virker mest forebyggende og aggresjonsdempende i skolen (Eriksen, 2023). Per definisjon er relasjoner mellom voksne og barn asymmetriske, det er dermed læreren som har ansvar for relasjonens kvalitet (Drugli, 2012, s.19-20). «En god relasjon stikker mye dypere enn at læreren er morsom, eller streber etter å være hyggelig. En god relasjon fordrer også at læreren oppleves som trygg og hel ved – for alle» (H. Tjora, 2019). Lærerens evne til å bry seg om alle elever, og vise interesse for den enkelte er noe en positiv relasjon bygger på. Samtidig er det viktig at læreren oppleves som støttende for eleven, og har forventninger om sosial og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens læringsresultat og atferd (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Når eleven føler seg likt og akseptert av læreren kan det redusere usunne følelser og atferd som utfordrer (Fallmyr, 2020, s.18).

Tillit er et viktig element i relasjonsbygging, den kan forstås som grunnmuren for relasjonen. Forutsigbarhet, troverdighet, gjentatte positive tillitsvekkende opplevelser, og at en vil en vel, er viktige faktorer når det skal bygges tillit mellom lærer og elev. Tillit er ikke noe som ligger naturlig for alle, men noe en må gjøre seg fortjent til det gjennom handlingene som utøves (Overland, 2007, s.170; Spurkeland & Lysebo, 2021, s.25). Tilliten fra eleven vokser når hen viser interesse for å møte læreren (Sollesnes, 2008, s.55).

Nordahl (2014, s.134) skriver at det viktigste som omhandler en god relasjon, er evnen til å være menneske, å kunne kommunisere og samhandle med andre. Respekt fra lærere, som samtidig legger vekt på å ha et forhold til elevene, virker motiverende på dem. Relasjonen som eksisterer mellom lærer og elev påvirker atferdsutfordringer i klasserommet. Lærere med positive relasjoner til elevene sine ser ut til å ha færre elever med atferdsutfordringer, enn lærere som har en dårlig relasjon til elevene (Nordahl, 2000, referert i Nordahl, 2014, s.133). I

tillegg er muligheten for at elevene utvikler gode sosiale ferdigheter til jevnaldrende og er positivt selvhverdende større dersom de opplever varme og åpne relasjoner til læreren. Elever som derimot har konfliktfylte, avhengige eller problematiske relasjoner til læreren kan ha mangelfulle ferdigheter på de områdene (Nordahl et al., 2005, s.221).

Relasjonene elevene har seg imellom, kan bli påvirket av hvordan relasjonen mellom elev og lærer er (Farmer et al., 2011). For elever som har vansker med relasjon både til andre elever og lærere, har måten læreren møter disse elevene på stor betydning for hvordan medelevene oppfatter eleven (Hughes et al., 2001). Elever som opplever uheldige og aggressiv-avhengig relasjon til læreren, har ofte vesentlig større atferdsproblemer, læringsproblemer og venneproblemer enn elever som derimot opplever læreren som positivt involverende (Pianta 1994, Sørli og Nordahl, 1998, referert i Nordahl et al., 2005, s.221). Mangelen på vennskap kan hindre barn i å realisere sitt fulle læringspotensial på skolen (Hogsnes, 2019, s.80).

For at tiltak mot atferd som utfordrer skal lykkes, er det nødvendig med en god lærer-elev relasjon (Ogden 2002; Nordahl, 2002, referert i Sollesnes, 2008, s.10). Dersom eleven ikke har en positiv relasjon til læreren sin, vil eleven heller ikke ha noe å miste ved at hen ikke gjør som læreren forventer (Nordahl et al., 2005, s.216). Dette kan sette læreren i en posisjon hvor den vil ha problemer med å komme frem til enighet med eleven, noe som igjen kan føre til at eleven ikke tar instruksjon på skolen, er gjennomgående frekk og ubehagelig i språkbruken til voksne eller ikke korrigerer atferden ved irettesettelser (Nordahl et al., 2005, s.216-217). Ifølge Kinge (2020, s.31) er det naturlig å fokusere på relasjonen fremfor barnet. Å forstå hva som skjer i interaksjonen med barnet, kan være viktigere enn å prøve å forandre barnet. Dersom man skal bruke relasjonen som arena for å jobbe med elever som viser atferd som utfordrer, krever det et positivt elevsyn (Sollesnes, 2008, s.63).

2.5 Trygghet

Brandtzæg et al. (2016, s.24) skriver at å føle seg trygg handler om å være rolig, harmonisk og opplevelsen av å være verdifull, viktig og god nok. Trygghet omhandler gode oppvekstmiljø. Det vil si at barnet har det trygt og godt hjemme og på skolen. Å være trygg omtales som å ha gode venner, stabile voksenrelasjoner og en stabil hverdag (RVTS, u.å.). Som tidligere skrevet, kan danning og opprettholdelse av vennskap være avgjørende for barns følelse av

trygghet i klasserommet (Hogsnes, 2019). Gjennom lek kan barna danne nye vennskap og opprettholde allerede etablerte vennskap. En undersøkelse utført av Hogsnes (2019, s.80), demonstrerer at kontinuitet i erfaring bidrar til å skape trygghet. Kontinuitet i erfaring, betyr at det som møter barna på skolen ikke er helt fremmed, og at de kan bygge videre på tidligere erfaringer, for eksempel gjennom lek.

Når de voksne forsøker å se elevene innenfra, gjennom forståelse og anerkjennelse, kan det bidra til trygghet for elevene. Dersom læreren er nysgjerrig på eleven, og har en innstilling som tilsier at hen ønsker å forstå den, kan eleven lettere føle seg trygg og verdifull, noe som er et viktig utgangspunkt for læring (Drugli, 2012, referert i Brandtzæg et al., 2016, s.13). På den måten hevder Brandtzæg et al. (2017) at dersom læreren forsøker å se eleven innenfra, og ikke bare er opptatt av å reagere på dets atferd, vil eleven være mer åpen for beskjeder og læring. Læreren må tydelig gjennom kommunikasjon signalisere at hen er opptatt av elevens ståsted. Det kan gjøres ved å søke øyekontakt med eleven, si navnet til eleven, forsøke å sette ord på det som skjer og anerkjenne eleven og dens behov (Brandtzæg et al., 2017).

Om barnet utvikler et trygt tilknytningsmønster, avhenger blant annet om barnets behov blir ivaretatt (Rye & Eng, 2021). Når læreren forsøker å forstå eleven kan det bidra til at eleven føler seg som en del av et fellesskap. Samtidig er det ikke alltid like lett å skjønne elevens reaksjoner og hva de trenger av læreren. Et hjelpemiddel i læreres hverdag for å forstå barns behov, kan være Circle of Security (COS) – på norsk trygghetssirkelen. Den beskriver to grunnleggende behov i alle mennesker; behovet for utforskning (øvre del av sirkelen) og behovet for tilknytning (nedre del av sirkelen) (Brandtzæg et al., 2016, 2017; H. Jacobsen, 2016). Trygghetssirkelen illustrerer dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet. Utforskning og læring er vanskelig, kanskje til og med umulig, uten tilstrekkelig følelsesmessig støtte. Tryggheten ved å utforske nye ting oppstår når man vet at det alltid er mulig å søke tilbake til en trygg base (Brandtzæg et al., 2017).

Rye & Eng (2021) skriver at trygge barn utforsker verden med en opplevelse av mestring. Videre skriver de at trygge barn blir gradvis mindre avhengige av omsorgspersonens hjelp til å regulere følelsene sine, og de utvikler i større grad en egen evne til selvregulering og stresshåndtering. I følge Ogden (2015, s.49) er utrygg tilknytning en risikofaktor som kan ha sammenheng med atferd som utfordrer. Utrygge barn stoler ikke helt på at voksne vil være

der for dem, og de har dermed en tendens til å skjule sine egentlige behov. For eksempel regner noen barn med å ikke bli hørt med mindre de overdriver og skrur opp intensiteten i følelsene sine (Brandtzæg et al., 2016, s.96). Videre skriver Brandtzæg et al. (2016, s.24) at utrygghet i stor grad omhandler en usikkerhet for om individets behov blir møtt, noe som igjen kan redusere sjansen for læring ettersom elevene bruker mye krefter på å være utrygge. Barns utrygghet kan ofte skyldes omgivelsene, for eksempel at de ikke har fått knyttet seg ordentlig til en lærer, eller fordi de har negative erfaringer fra skolen (Brandtzæg et al., 2016, s.97). Utrygg atferd kan blant annet vises gjennom hjelpeløshet, klenging, avvisning, fiendtlighet og ulydighet, skriver Bergin & Bergin (2009), referert i Brandtzæg et al. (2016, s.107). Dette kan føre til at læreren ikke møter de sårbare elevene på den måten de trenger å bli møtt på. Videre skriver Brandtzæg et al. (2016) at det er viktig at læreren ser bak atferden, og jobber med hvordan elevens atferd påvirker oss, slik at vi ikke mister evnen til å forsøke å se hva som foregår inni barnet.

2.5.1 Mestring og tilpasset opplæring

En forutsetning for mestring, er at eleven har tro på at det er mulig. Gjennom støtte og positiv oppmuntring, kan det føre til at elevene oppnår tro på egne ferdigheter (Overland, 2007, s.262). Dersom barn ikke mestrer de utfordringene de møter på skolen, kan det ha en sammenheng med atferd som utfordrer. Det er tre typer mestring, intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig (Borge, 1996, referert i Overland, 2007, s.27). Mestringsmulighetene avhenger av flere faktorer. Eksempelvis hvordan skolen tilrettelegger og hvilken grad av oppmuntring og støtte i utviklingen av faglig og sosial kompetanse eleven opplever (Overland, 2007, s.27). Dersom eleven ikke opplever mestring, faglig eller sosial, kan det bygges opp en frustrasjon i eleven som kan føre til utagering (Eriksen, 2023). Som tidligere skrevet, er tilpasset opplæring nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3). Opplæringen skal ivareta sentrale verdier som sammenheng, relevans, variasjon, inkludering, medvirkning, erfaringer og verdsetting (Michaelsen, 2018, s.142). Elevene skal møte «en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og behov» (Bachmann, 2006, s.101). I praksis betyr dette å tilpasse undervisningen for å imøtekomme mangfoldet i elevgruppen, samtidig som man opprettholder et fellesskap og sørger for variasjon i tilnærmingene (Michaelsen, 2018, s.143). I tillegg til å ikke gi for store utfordringer for elevene, må læreren også være varsom med å gi elevene for små utfordringer. Årsaken til dette er at for små utfordringer også kan være en risikofaktor. For få og for lave utfordringer og krav, kan føre til at eleven

ikke opplever mestring. Derfor må alltid læreren tilpasse faglig læring og sosial kompetanse til den enkelte elevs muligheter og behov (Overland, 2007, s.27).

2.6 Skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeid kan være en risikofaktor i forhold til atferd som utfordrer, dersom samarbeidet ikke er tilstrekkelig (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Det er skolens oppgave å etablere et samarbeid med foreldrene (Forskrift til opplæringslova, 2010, §20-1). For å få en oversikt over hvilke ressurser foreldrene kan bidra med i samarbeidet med skolen, er det hensiktsmessig å etablere en god relasjon og kommunikasjon så tidlig som mulig (Omdal & Thygesen, 2018, s.186). God kommunikasjon med hjemmet kan lede til et samarbeid som øker muligheten for å forebygge atferdsproblemer og endre utviklingen i en positiv retning (Nordahl et al., 2005, s.163). Nye samarbeidsmodeller viser at foreldre bør ha sterk medbestemmelse over de tiltakene som iverksettes på skolen. Dette har vist seg effektivt med hensyn til å endre atferd som utfordrer (jf. Henggler, 2000, referert i Overland, 2007, s.130-131).

Drugli & Nordahl (2016) skriver at skole-hjem samarbeid kan deles inn i tre nivåer, hvor det laveste nivået omhandler at skolen gir foreldrene informasjon. Neste nivå er en reell dialog mellom skolen og hjemmet hvor begge parter er ærlige. Det sterkeste nivået er at foreldre får reell medvirkning. Dette krever blant annet at det fins mål for samarbeidet og høy grad av forpliktelse hos skoleleder, lærere og foreldre.

Det er formulert noen overordnede prinsipper for samarbeidet med hjemmet til barn som viser atferdsproblemer, disse beskrives av Nordahl et al. (2005, s.163-168) og Overland (2007, s.132-133, 140-142). Forfatterne har 1 prinsipp til felles: prinsippet om myndiggjøring eller «empowerment» i møte med foreldre. Det omhandler at de profesjonelle deler informasjon, fagkunnskap og ansvar med foreldre. De profesjonelle skal ikke bare si ifra til foreldrene når det har gått galt eller når det har vært problemer, det er mer nyttig å si ifra når ting går bra. Videre beskriver Nordahl et al. (2005) prinsippet om å ha fokus på fremtiden og ikke fortiden, mens Overland (2007) beskriver å ha fokus på realiteter som er her og nå. Felles for disse prinsippene er at fokuset ikke ligger på problemene som hører fortiden til, men her og nå eller videre fremover. Nordahl et al. (2005) legger også til prinsippet om at de profesjonelle må ha positive holdninger til foreldre, læreren bør ikke forhåndsdomme foreldrene på bakgrunn av

atferden barnet viser. Det kan være et hinder for å realisere foreldrenes potensial med tanke på barnets skolegang. Videre beskrives det et prinsipp om at den profesjonelle må se på foreldrene som likeverdige deltakere og viktige ressurspersoner. Til slutt beskriver Nordahl et al. (2005) et prinsipp som sier at det er naturlig å vise emosjoner i forhold til egne barn – foreldre kan lett gå i forsvarsposisjon dersom de opplever at barnet deres blir utsatt for kritikk. Overland (2007) på sin side beskriver et helhetsperspektiv. Dette perspektivet omhandler at et individ i prinsippet er udelelig, likevel refereres det av praktiske årsaker ofte til elevens styrke og svakhet. Dersom det er et fokus kun på de svake sidene, kan det føre til dårlig selvoppfatning, mindre trivsel og negativ atferd. I henhold til Overland (2007) er det slik at det man fokuserer på, det får man mer av. Derfor er det fordelaktig å fokusere på elevens styrker, slik at elevene kan ta sine ressurser i bruk. Til slutt beskriver Overland (2007) et løsningsfokus som blant annet tar utgangspunkt i foreldrenes og lærerens forestilling om atferden eleven viser når den er bra.

Et velfungerende skole-hjem samarbeid hvor eleven opplever sammenheng mellom de voksne hjemme og på skolen, i form av felles regler og sanksjoner, kan virke reduserende på elevens atferd. Det kan forhindre at eleven manipulerer en part, og setter de voksne opp mot hverandre, samtidig som det skaper forutsigbarhet for eleven (Roland et al., 2016, s.168).

2.7 Regulering

Ordet regulere betyr å styre, eller kontrollere. Når det er snakk om elevens evne til å regulere følelsene sine, omhandler det dermed deres evne til å håndtere eller kontrollere dem (Ablon & Pollastri, 2018, s.26). For elever som strever med regulering, er det viktig med voksne som bevarer roen og regulerer seg selv, før de forsøker å regulere eleven (Finsæther, 2022). Det kan være krevende å hjelpe eleven med å regulere seg dersom den voksne er irritert, stresset eller utålmodig selv (Statped, 2022b).

Dersom barnet behøver reguleringsstøtte, innebærer det å motta hjelp med å regulere aktiveringen av stressresponssystemet (K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.35). Evnen til å blant annet stoppe seg selv i å handle på impulser utvikles hos barnet dersom det får jevnlig reguleringsstøtte (Nordanger & Braarud, 2014; 2017, referert i K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.36). Hjelp med regulering kan også bringe med seg økt selvfølelse for barnet, ved at barnet kan oppleve å ha verdi gjennom å bli tatt på alvor. Evnen til å håndtere utfordringer,

som for eksempel å beholde roen når man er irritert, snakke om vanskelige temaer og mestre stress, betegnes som emosjonell regulering (Cassidy, 1994; Sroufe, 1996, referert i Brandtzæg et al., 2016,).

Selvregulering omhandler evnen til å håndtere egne følelser, skille ut distraksjoner og avgjøre om det er nødvendig å utsette eller redusere fysisk og verbal aktivitet (Olafsen, 2016, referert i Brandtzæg et al., 2016, s.15). Selvregulering kan skje bevisst og ubevisst. Bevisst selvregulering innebærer å bruke ulike metoder for å justere intensiteten av følelsene (Fallmyr, 2017, s.51). Dette kan inkludere å distrahere seg selv, engasjere seg i aktiviteter som endrer humøret (for eksempel tegning, lek eller fysisk aktivitet), stimulere sansene (for eksempel lytte til musikk), skjerme seg mot ytre stress, gi seg selv positive instruksjoner («tell til ti», «du kan klare dette»), bruke belønningsstrategier, ta pauser og så videre. Ubevisst selvregulering av følelser skjer som et resultat av automatisering av tidligere erfaringer med positiv samregulering av følelser med omsorgspersoner. Samregulering omhandler verbale og ikke-verbale interaksjoner og kommunikasjon som fokuserer på følelser. Når noen er til stede og viser empati, sympati og forståelse, kan det bidra til å regulere følelser (Fallmyr, 2017, s.51).

2.7.1 Følelser

Følelsene våre forteller oss og andre hva vi trenger. Samtidig er følelser viktige for å ta valg, løse problemer, sette mål og sette i gang handlinger. Atferd igangsettes og drives av følelser (Fallmyr, 2020, s.19). Følelser ligger til grunn for handlinger og prioriteringer, de kan komme før tankene. Følelseshjernen og tenkehjernen handler ofte uavhengig av hverandre (Fallmyr, 2020, s.72; Ringereide & Thorkildsen, 2019, s.49). Usunne følelser oppstår når følelsene enten blir for intense eller for svake. Følelser kan variere mellom å være underregulerte (for sterke), overregulerte (for svake), vekslende og velregulerte. Når følelsene er for sterke eller svake, reduseres deres informative verdi. Når de er velregulerte, kan følelser gi verdifull informasjon og fremme forståelse og positiv endring (Fallmyr, 2017, s.94, 104). Måten følelser forstås og håndteres på har en direkte innvirkning på sentrale områder som interaksjon, motivasjon, læring og problemløsning (Fallmyr, 2017, s.27).

Følelser som blir fanget opp og forstått, fremmer elevenes tilpasningsevner, samtidig som det bidrar til elevenes evne til selvregulering (Fallmyr, 2020, s.62). Effektiv håndtering av

følelser gjennom bekreftelse og forståelse av elevens følelsesmessige reaksjoner og oppfatninger, bidrar til å gi mening til atferden. Dette kan fremme følelsen av tilknytning og trygghet hos eleven. Dersom læreren tydeliggjør at følelsesmessige reaksjoner inneholder viktig informasjon, oppfordrer det eleven til å være mer åpen og dele mer informasjon om sine erfaringer og forventninger. Dette kan bidra til å styrke relasjonen mellom lærer og elev (Fallmyr, 2017, s.43). Følelser som ikke blir fanget opp og forstått kan føre til tilpasnings- og selvreguleringsvansker (Fallmyr, 2020, s.62).

Det er viktig at vi som voksne hjelper barn som er i vonde følelser. Når de utfordrer oss er det viktig at vi jobber med å beholde godheten for dem, for bare da kan vi bistå dem med å finne ut av hva de vonde og vanskelige følelsene omhandler. Dersom barn får hjelp til å prosessere, forstå og håndtere følelser, lærer de å ha empati med andre, og forholde seg til andres følelser (Brandtzæg et al., 2016, s.39). Som voksne må vi hjelpe barna med å forstå hvorfor de føler det de føler. Dersom vi hjelper barnet med å tolke følelsene det opplever, og viser at det er ok, kan det føle seg tryggere. Vi må hjelpe dem med å sette ord på følelsene, ved å for eksempel si «ble du lei deg nå?», dette kan også indikere for barnet at vi forstår det barnet føler (Bufdir, u.å.). Effektiv håndtering av følelser kan fremme positiv atferd, læring og innsikt, som igjen bidrar til å bygge felles forståelse og tillit. Som en rollemodell er læreren nøkkelen til å skape et positivt klima i klasserommet, noe som påvirker elevrelasjonene positivt (Fallmyr, 2017, s.48).

2.7.2 Toleransevindu

Grensen for hva vi klarer, og hva vi ikke klarer å håndtere, kalles for toleransevindu. Denne grensen kan variere og avhenger av ulike faktorer som dagsform, erfaringer og triggere som forbindes med vanskelige situasjoner, eller annet som påvirker oss (Fallmyr, 2020, s.146; Nordanger & Braarud, 2017, s.38; Statped, 2022). For å få mer kunnskap om elevens toleransevindu, må vi kartlegge elevens signaler, samt hvilke omgivelsesforhold som er til stede når eleven er innenfor toleransevindu. Elevens kroppsspråk og miljøet er de to faktorene som brukes for kartlegging av toleransevinduet (Statped, 2022b).

Når vi er utenfor toleransevinduet vårt, kan det være krevende å forholde seg til krav, forventninger og andre mennesker. Omgivelsene kan oppleve dette som uro, irritabilitet og sinnereaksjoner som kan vises i eksplosiv form. Når vi er innenfor toleransevinduet er vi

rolige og tilpasningsdyktige til den situasjonen vi er i, her er det gode forutsetninger for læring faglig og sosialt. Denne sinnstilstanden er svært positiv og den oppstår når aktiviteten er krevende, men ikke i større grad enn at eleven mestrer det (Fallmyr, 2020, s.146,169; Solhaug & Andersen, u.å.). Når vi skal hjelpe eleven innenfor toleransevinduet igjen, må vi «tune» oss inn på eleven ved å være til stede, nær og rolig (Solhaug & Andersen, u.å.). Dersom en situasjon er i ferd med å eskalere, er det viktig at læreren beholder roen. Situasjonen vil kunne eskalere ytterligere dersom læreren blir fanget av elevens atferdsuttrykk (K.N. Johannessen & Bakken, 2020, s.179).

Som tidligere skrevet kan læreren gjennom kunnskap om elevenes toleransevindu tilpasse miljøet og støtten i klasserommet, slik at eleven kan oppleve mestring og utageringer kan forebygges (Fallmyr, 2020; Solhaug & Andersen, u.å.).

3 Metode

3.1 Kvalitative metoder

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metoden jeg har brukt for å innhente empiri og analysere. Metode omhandler hvordan forskeren nærmer seg og forsøker å oppdage virkeligheten. Dette innebærer et fokus om hvordan empiri om virkeligheten kan innhentes på en så tilstrekkelig måte som mulig (Jacobsen, 2015, s.16).

I denne oppgaven har jeg anvendt den kvalitative metoden semistrukturert intervju. Problemstillingen er: *Hvordan kan lærere arbeide for å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet?* Den er utformet med hensikt om å innhente informantenes erfaringer rundt temaet atferd som utfordrer, og hva vi som lærere kan gjøre for å forebygge slik atferd. For å utforske dette har jeg innhentet erfaringer, perspektiver og opplevelser fra informantene, noe som er vanskelig å måle eller tallfeste ved en kvantitativ datainnsamling.

3.2 Fenomenologi og hermeneutikk

I min studie har jeg vært opptatt av å undersøke hvordan lærere arbeider med å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet. For å undersøke dette lyttet jeg til en lærers, et barns og barnets foresatt sin opplevelse av situasjonen. Dette kan plasseres inn i et fenomenologisk perspektiv. I fenomenologi tas det utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, samt at den setter seg inn i en dypere mening og forståelsen av enkeltpersoner erfaringer (Thagaard, 2018, s.36). Som Kvale & Brinkmann (2015, s.45) skriver, tar fenomenologien utgangspunkt i den enkeltes virkelige virkelighet, informantene beskriver verden slik den oppleves for den enkelte. Fenomenologi forsker på deltakernes erfaringer og opplevelser knyttet til et gitt fenomen (Kvarv, 2021). Hermeneutikk legger vekt på at det ikke finnes noen egentlig sannhet, men man er i forskningsprosessen åpen for at fenomenet kan tolkes på flere nivå (Thagaard, 2018, s.37). Både fenomenologiske og hermeneutiske studier legger vekt på fortolkning og forståelse av mening som ligger bak ulike handlinger. Begge tilnærmingene tar utgangspunkt i aktørens egen forståelse av sine handlinger og fremhever viktigheten av å tolke disse handlingenes meningsinnhold i lys av aktørens intensjoner (Grønmo, 2016, s.392). Hermeneutikken omhandler forskerens perspektiver i tolkningen av intervjuene.

Gjennom en hermeneutisk fortolkning er målet å komme frem til en allmenngyldig forståelse for betydningen til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73-74). Det er forutsetninger før alle tolkningsprosesser (Kvarv, 2021, s.148). Med andre ord tolker forskeren sitt materiale med en viss forforståelse (Johansson, 2003, s.96).

Det er verken mulig eller ønskelig å fri seg fra en kontekstbasert forforståelse eller forutforståelse. Mennesket kan aldri begynne med en ren, forutsetningsløs fornuft i sitt møte med en tekst, en begivenhet eller noe annet i verden som skal forstås. Det vil alltid ha en forventning eller forståelse på forhånd av det som skal forstås, en forventning som det knytter seg følelser og holdninger til. (Kvarv, 2021, s.152)

Ifølge Kvarv (2021) gjør man seg opp en grov fortolkning av det vi skal forske på. I min forskningsprosess har jeg hatt en forforståelse preget av min erfaring med å jobbe i skolen. Selv om jeg hadde en forforståelse for temaet, var det viktig å ikke låse meg på det jeg kanskje oppfatter som riktig, men å være åpen for å se med nye øyne i informantenes svar. Jeg har lagt til rette for å utforske og finne svar basert på informantenes holdninger, ikke først og fremst på min egen forforståelse. I denne oppgaven er det hvordan informantene opplever situasjonen som er formidlet.

3.3 Utvalg av informanter

I kvalitativ forskning velger ofte forskeren de personene hen tror har noe å fortelle, som har betydning for det temaet eller fenomenet som skal forskes på. Dette betegnes som en strategisk utvelging (Dalland, 2020, s.59-60). En strategisk utvelging omhandler at forskeren velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s.54). Strategisk utvelging gir oss mulighet til å arbeide i dybden, ettersom man har relativt få strategisk utvalgte enheter. Herunder er det to grupper av strategier for å avgrense et prosjekt, casestudy eller kriterieutvalg (A.H. Tjora, 2021, s.47). Med bruk av kriterieutvalg inviteres informanter til studien ut fra spesielle kriterier. Det er en metode som kan brukes for å studere noe som er knyttet til informantenes erfaringer og opplevelser (A. H. Tjora, 2021). Jeg har i denne studien valgt informanter ut fra et gitt sett med kriterier.

For det første ønsket jeg å komme i kontakt med en lærer som kunne bidra til å belyse problemstillingen gjennom sine erfaringer, perspektiver og opplevelser. Læreren jeg ønsket å komme i kontakt med måtte arbeide i 1-4.klasse og ha erfaring med elever som viser atferd som utfordrer. For det andre ønsket jeg å inkludere et barn i studien, noe som blir utdypet i kap. 3.7.3 Barn som informanter. Barnet jeg ønsket å komme i kontakt med måtte være i alderen 6-9 år, og vise atferd som utfordrer. I tillegg ønsket jeg å intervju barnets foresatt om hans erfaringer, perspektiver og opplevelser rundt temaet atferd som utfordrer og forebyggende strategier. Tanken bak å ha tre såpass ulike informanter var å utforske de ulike opplevelsene, perspektivene og erfaringene rundt temaet. Et barn kan ha en annerledes opplevelse av en situasjon enn hva læreren har, det samme gjelder læreren og elevens foresatt, og eleven og dens foresatt. Ved å inkludere alle disse perspektivene, håper jeg å få en mer helhetlig forståelse av problematikken.

Selve rekrutteringen foregikk slik at jeg sendte samtykkeskjema inkludert informasjonsskriv som lærerne skulle få (se vedlegg 2), på e-post til rektorer ved ulike skoler. Skolene jeg sendte til var i nærområdet mitt, i håp om å kunne gjennomføre ansikt til ansikt intervjuer. For å enklere observere kroppsspråk og lignende til informantene. Det er viktig å finne informanter som kan representere miljøet prosjektet skal utføres i (Dalen, 2011). For å finne de riktige, kan man bruke kontaktpersoner til å gi ut opplysninger om prosjektet til de som kan være aktuelle. Rektor kan betegnes som en portvakt, som kan bidra med informasjon som gjør at man kan få kontakt med informantene (Dalen, 2011, s.31). En portvakt kan bidra til at prosessen med rekruttering blir mer smidig, ved at de kan fungere som døråpnere inn til informantene. Samtidig kan de også hindre tilgang ved å nekte å gi forskeren tillatelse til å gjennomføre sitt prosjekt (Gleiss & Sæther, 2021, s.41).

Jeg ba rektorene om å sende samtykkeskjema inkludert informasjonsskrivet til alle lærerne på 1-4.trinn, ettersom problemstillingen min er rettet mot begynneropplæring. På denne måten kunne lærerne som ønsket å delta i studien ta direkte kontakt med meg. Dette gav fort resultat og jeg fikk min første informant, læreren. Videre sendte jeg samtykkeskjema inkludert informasjonsskrivet som de foresatte skulle få (se vedlegg 3), på e-post til læreren som hadde sagt hen kunne delta i studien. Jeg ba læreren dele dette skrevet ut til alle elevene i klassen, for å ikke synliggjøre foran alle at det var elevene med atferd som utfordrer jeg ønsket å etablere en kontakt med. Nå kunne de foresatte og elevene som ønsket å delta i studien selv ta kontakt

med meg, eller med læreren. Månedene gikk, og jeg hørte ingenting. Det viste seg at det ikke skulle bli like lett å få tak i barn og foresatte som ønsket å delta. Jeg tok igjen kontakt med læreren som hadde sagt ja til å delta i studien, for å forhøre meg om noen hadde meldt seg til hen, men det hadde ingen gjort. Det ble travlere tider, vi begynte å bevege oss mot juletider. Dermed ble utfallet slik at heller ikke læreren deltok i studien.

Jeg måtte endre metode, og valgte å prøve å ta direkte kontakt med en lærer jeg visste oppfylte utvalgsriteriene (Gleiss & Sæther, 2021, s.41), som var at hen måtte jobbe på 1-4.trinn og ha erfaring med elever som viser atferd som utfordrer. Nok en gang fikk jeg en lærer som sa hen kunne delta, men ikke elev og foresatt denne gangen heller. Igjen skulle det vise seg å være krevende å få elev og foresatt som ønsket å delta i denne studien. Kanskje det er skummelt? Et sårt tema? Kanskje de foresatte er redde for at barnet skal bli «stemplet»? Eller kanskje de foresatte ikke ser på barnet sitt som et barn med atferdsutfordringer?

Min neste metode for å få tak i barn og foresatt, var sosiale medier, derav tre Facebook grupper. Der la jeg ut et veldig kort innlegg om hva studien omhandlet, og at jeg ønsket å komme i kontakt med foresatte som hadde barn med atferd som utfordrer i alderen 1-4.trinn. Samtykkeskjema inkludert informasjonsskriv ble også lagt ved i innlegget. Etter litt under to uker gav dette resultat, og jeg fikk en foresatt og barnet deres som sa de kunne delta i studien. Informasjonsskrivet tilpasset barnets nivå (se vedlegg 4), ble sendt til den foresatte på Messenger.

Ved denne formen for utvelgelse kan det være fordeler og ulemper. Familien er deltakere som selv har valgt å presentere seg, de kan være over gjennomsnittet engasjert, ha et uvanlig forhold til å eksponere seg og / eller være ekstra gode til å formulere seg. Selv om en foresatt og et barn oppfatter atferd som utfordrer på én måte, er det ikke sikkert en annen foresatt og barn oppfatter det på samme måten, dermed representerer ikke de gruppen av foresatte / barn som helhet.

3.4 Intervju som metode

I forkant av intervjuene, utarbeidet jeg tre ulike intervjuguides (se vedlegg 5, 6, 7). Underveis i intervjuene gjorde jeg justeringer, så intervjuguidene fungerte mest som en veileder for meg.

Noen spørsmål uteble dersom jeg følte at informantene hadde svart på det i forbindelse med et annet spørsmål. Samtidig ble noen oppfølgingsspørsmål lagt til der jeg følte det var nødvendig. I all hovedsak ble det ikke stilt like mange spørsmål som jeg hadde lagt opp til. Årsaken til at jeg hadde utarbeidet så mange spørsmål, var for å ha nok spørsmål dersom informantene var korte i sine svar.

Ved fenomenologiske studier blir vanligvis intervju å regne som den vanligste datasamlingsstrategien. Hovedgrunnen til dette er formålet med fenomenologisk forskning, som er å sette seg inn i og forstå de relasjonene som er til stede i de ulike kontekster og situasjoner (Postholm, 2010, s.43). Slike erfaringer er ofte subjektive og kan ikke observeres direkte av forskeren, da de er knyttet til avsluttende erfaringer. Likevel er det viktig å merke seg at mennesker som har gjennomlevd disse opplevelsene, bærer med seg minner om dem. En måte å få innsikt i disse opplevelsene er gjennom samtaler med de som har opplevd dem (Postholm, 2010, s.43).

Når man skal intervju barn, er maktforholdet mellom barnet og den voksne et sentralt tema. Behovet for at intervjueren unngår å bli assosiert med læreren, og å avstå fra å formidle forventninger om at det finnes et riktig svar på et spørsmål er viktige punkter når man intervjuer barn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.146). For å avstå fra å formidle forventninger om at det finnes et riktig svar på spørsmålene jeg stilte, hadde jeg laget åpne spørsmål som fokuserte på barnets opplevelser. Jeg informerte barnet om at det ikke fantes rett og gale svar på spørsmålene, i håp om at jeg ville få noen ærlig svar og ikke bare «vet ikke». Underveis i intervjuet måtte jeg omformulerer noen spørsmål, ordlegge meg annerledes, for å prøve å forhindre «vet ikke» svar. Det dukket også opp andre utsagn i intervjuet med barnet som jeg forsøkte å spille videre på. «Ja» og «nei» spørsmål forekom også spontant i intervjuet. Før jeg startet intervjuet med barnet, fortalte jeg om at jeg ville lære mer om blant annet hva vi lærere kan gjøre for å hjelpe barn når de blir sinte eller urolige, slik at jeg var bedre rustet i møte med barn som viser atferd som utfordrer.

3.4.1 Det semistrukturerte intervjuet

Jeg benyttet meg av det semistrukturerte intervjuet som metode for å forstå informantenes opplevelser rundt temaet forebygging av atferd som utfordrer (A.H. Tjora, 2021, s.128). Et semistrukturert intervju har som formål å sette i gang en refleksjonsprosess over egne

meninger og erfaringer hos en informant, samt å samle beskrivelser av informantenes egne perspektiver på temaer fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46; A.H. Tjora, 2021, s.127). At noe er semistrukturert, betyr at det ikke er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det semistrukturerte intervjuet ligger nært opp til en samtale, men styres av en intervjuguide bestående av forslag til spørsmål, samt temaer forskeren ønsker å snakke om (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Målet med intervjuet er å utarbeide en kunnskap gjennom å skape forståelse for, og meningen rundt tema (Dalland, 2020, s.68). Det semistrukturerte intervjuet skal være en hjelp til å forstå informantenes tolkning og syn på de ulike fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.156). Kvaliteten på intervjuet bygger på den opparbeidede tilliten mellom forsker og informant (A.H. Tjora, 2021, s.130).

Den opparbeidede tilliten ble særlig viktig i min studie da jeg forsker på temaet atferd som utfordrer, noe som kan være et vanskelig eller sensitivt tema å snakke om. For å opparbeide meg tillit på forhånd, hadde jeg et møte med informantene hvor jeg fortalte om prosjektet. Her fikk de også mulighet til å stille spørsmål, dersom noe var uklart. Intervju med en lærer, en elev med atferd som utfordrer samt elevens foresatt kan gi oss en bedre forståelse av hverdagen deres. Intervjuet kan føre til handlingsalternativer for andre i samme situasjon, og for dem selv (Dalland, 2020, s.68).

3.4.2 Det åpne individuelle intervjuet

Jeg valgte individuelle intervjuer for å undersøke den enkelte informantens mening og synspunkter. Jeg ønsket at informantene skulle være så ærlige som mulig, noe jeg tror kunne blitt annerledes dersom det hadde vært gruppeintervju. Ettersom barnet er i alderen 6-9 år, fikk det muligheten til å ha foresatte til stede under intervjuet. Dette var for å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig for barnet. Barnet ønsket ikke å ha foresatte til stede, noe de foresatte godkjente. Det åpne individuelle intervjuet egner seg når det er relativt få enheter som skal studeres (Jacobsen, 2015, s.146). I min studie var det tre informanter som deltok. Denne typen intervju egner seg også når vi er interessert i hva det enkelte individ sier. Jeg ønsket å få frem informantenes oppfatninger og erfaringer, for å få en samling med individuelle synspunkter (Jacobsen, 2015, s.146-147).

3.5 Datainnsamling

Jeg etablerte kontakt med de ulike informantene, og vi ble enige om tid og sted for intervjuene. Jeg startet med en kort introduksjon om temaet, og om formålet med studien, som informantene tidligere hadde lest i samtykkeskjema. Det var også mulig for informantene å stille meg aktuelle spørsmål dersom de hadde det angående studien. Med informant 1L, som er læreren, hadde jeg ansikt til ansikt intervju. Med informant 2F (foresatt) og 3E (elev) hadde jeg Zoom intervju. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon app og lagret i henhold til godkjenning fra Sikt. Informant 2F er informant 3E's foresatt, men informant 1L har ikke kjennskap til informant 2F og 3E, og motsatt. Årsaken til dette er at det ikke lot seg gjøre å få informanter hvor alle hadde en relasjon, som vist i kap. 3.3 Utvalg av informanter). Det er viktig å presisere at det ikke er like lett å legge merke til informantenes kroppsspråk og lignende gjennom en skjerm, som det er om jeg fysisk hadde møtt dem.

Under intervjuet med barnet, satt det og tegnet. Noe som kunne virke medierende for samtalen med barnet ettersom det var en kjent aktivitet (Becher & Håøy, 2022, s.336). Barnet opplyste meg tidlig om at det likte å tegne, og at det hjelper barnet å roe ned. Disse tegningene er ikke en del av min data, ettersom jeg fokuserte på hva barnet sa, samt at jeg ikke oppfattet tegningen som ble tegnet som relevant for min studie. Tegningen var ikke noe som bekreftet eller avkreftet noe barnet sa gjennom sitt intervju. Under store deler av intervjuet hadde barnet også med seg kosebamsen sin, noe som kan virke som en trygghet for barnet. Det var viktig for meg at barnet skulle oppleve situasjonen så trygg som mulig, så i forkant av intervjuet forsøkte jeg å bli litt kjent med barnet. Det gjorde jeg ved å blant annet spørre om interesser og hobbyer. Under selve intervjuet tillot jeg avsporinger for å ikke undertrykke barnets behov. Etter intervjuet med barnet fikk jeg en melding av barnets foresatt, hvor hen skrev at hen merket barnet ble veldig fort trygt på meg. Den foresatte skrev også at barnet aldri hadde snakket så mye om skoledagen sin, som det gjorde når jeg intervjuet det.

3.5.1 Mulige feilkilder i datainnsamlingen

Det kan være ulike feilkilder i intervjusammenheng, for eksempel: Er spørsmålet riktig oppfattet? Har forskeren forstått svaret riktig? Svarer informanten det hen tror forskeren vil høre, eller det hen faktisk mener? Ettersom jeg tok lydopptak, blir også en mulig feilkilde om lyden er god nok, feil kan også oppstå ved transkribering av intervjuene (Dalland, 2020, s.63).

Dersom det var svar jeg var usikker på om jeg hadde forstått riktig, kunne jeg stille et oppfølgingsspørsmål for å kontrollere. Jeg hadde også skrevet i samtykkeskjema at jeg håpet det var mulig å sende informantene en e-post i etterkant av intervjuene dersom noe var uklart. Jeg informerte informantene om at det var viktig at de snakket tydelig under intervjuet, slik at diktafon appen fikk fanget opp alt de sa. Etter å ha lyttet gjennom opptakene, vurderte jeg lyd kvaliteten som god. Det jeg ikke hørte var de gangene barnet gikk for å snakke med den foresatte, da klarte jeg ikke å høre hva de snakket om. For å gjøre kvaliteten på transkriberingen så god som mulig, brukte jeg Nettskjema sitt transkriberingsverktøy. Deretter lyttet jeg til lydopptakene, mens jeg fulgte nøye med i det transkriberte materialet for å korrigere eventuelle feil og mangler.

3.6 Dataanalyse

Først transkriberte jeg materialet ved bruk av Nettskjema. Nettskjema hadde som tidligere skrevet, transkribert intervjuene, så min oppgave ble å høre over hele lydopptaket, samtidig som jeg så på utskriften for å se om det var korrekt (Nilssen, 2012, s.48). Dermed kunne jeg korrigere eventuelle feil og mangler. Første steg i analyseprosessen var at jeg brukte markeringstusjer i det transkriberte materialet og lette etter begreper og lignende som kunne belyse problemstillingen. Hensikten med dette var å sortere mellom relevante funn og rådata. Denne analysemetoden går under tematisk innholdsanalyse (Thagaard, 2018, s.171). Etter at jeg hadde fargekodet datamaterialet, ble det noe rotete resultat, men gjentakende temaer ble oppdaget. Jeg laget to hovedtemaer «Hva er atferd som utfordrer? Forebygge atferd som utfordrer». Disse temaene ble valgt på bakgrunn av problemstillingen. For å ha så få temaer som mulig, var det viktig å ha temaer som inkluderte en større andel funn. På bakgrunn av min egen forforståelse om temaet, var det viktig for meg å inkludere hva informant 1L og 2F la i begrepet atferd som utfordrer. For å ha en ryddig presentasjon av funn, valgte jeg å ikke inkludere annet enn hva 1L og 2F la i begrepet under dette temaet. Derfor valgte jeg også temaet forebygge, som inkluderte en større andel funn. Der hadde jeg mulighet til å ha flere underkategorier, som ble valgt på bakgrunn av allerede skrevet teori, samt de gjentakende temaene hos informantene. Disse underkategoriene fikk egne farger for å lett finne igjen kategoriene som handlet om det samme i datamaterialet mitt. Etter hovedkategorier og underkategorier var funnet, laget jeg tre Word-dokumenter med tittelen *Informant 1L*, *Informant 2F* og *Informant 3E*. På Word-dokumentene laget jeg ulike tabeller som grunnlag for sammenlikninger (Nilssen, 2012, s.108).

Videre når listen med de aktuelle temaene jeg fant for å besvare problemstillingen var laget, plasserte jeg inn informantenes svar under det aktuelle temaet i tabellen. Ved å systematisere det på denne måten, bidro det til å skape orden og oversikt i funnene. Det ble enkelt å gå tilbake til dokumentet, finne ønskelig tema og dermed funnene relatert til temaet (Dalland, 2020, s.98). For å kunne si at man har bearbeidet intervjuene tematisk, må man ha fulgt intervjuguiden og hatt de samme temaene oppe for refleksjon med alle informantene (Dalland, 2020, s.98). Etersom jeg intervjuet to voksne og et barn i alderen 6-9 år, ble det vanskelig å ha den samme intervjuguiden til alle tre informantene. Jeg forsøkte å lage tilnærmet lik intervjuguide til læreren og den foresatte, men med barnet ble fokuset mest på dets opplevelse av skolesituasjonen og generelt rundt barnets eventuelle uro.

3.7 Etske refleksjoner

Det er forskningsetiske normer som all forskning må følge. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), er den forskningsetiske komiteen som pedagogikk hører inn under (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.28). NESH (2021) skriver «formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Forskningsetikken bidrar til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis» (s.5). Retningslinjene fra NESH (2021, s.20) nevner barn, og at de «har særlig krav på beskyttelse», herunder kommer også barnets beste² til syne, og at det er det grunnleggende hensynet i all forskning. I mitt prosjekt var en av informantene barn, ettersom barnet har en atferd som utfordrer, inngår barnet i kategorien «svakstilte og sårbare grupper» (NESH, 2021, s.29). Dermed ble det viktig at jeg leste retningslinjene fra NESH grundig, for å ivareta barnet. Grepene jeg tok for å ivareta barnet, var at jeg blant annet var bevisst på hvordan jeg responderte på det barnet sa. Jeg avviste ikke noe av det hen sa dersom hen hadde avsporinger fra spørsmålet. I tillegg forsøkte jeg å formidle at barnet var den lærde og jeg var den lærende, at ingen svar var riktig eller gale, og at jeg var interessert i å høre om barnets skoledag.

3.7.1 Meldeplikt

«Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner, skal meldes til» Kunnskapssektorens

² Grunnloven §104, andre ledd

tenesteleverandør (Sikt) (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.29). Før datainnsamlingen kunne starte, måtte jeg derfor søke til Sikt, som skal sikre at personvernreglementet blir fulgt. Prosjektet ble godkjent (se vedlegg 1).

3.7.2 Informert samtykke

Informert samtykke omhandler informantenes rett til å vite hva deltakelse innebærer for dem. De får informasjon om studiens overordnede formål. Informert samtykke innebærer også at forskeren sikrer seg at informantene deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Under retningslinjene om svakstilte og sårbare barn, kommer forskningsetiske normer som «respekt, beskyttelse og rettferdighet spesielt knyttet til krav om fritt og informert samtykke» tydelig frem (NESH, 2021, s.29). Barnet jeg ønsket å intervju var i alderen 6-9 år, det betyr at jeg først måtte innhente samtykke fra foresatte. Barnets foresatte mottok et samtykkeskjema med utfyllende informasjon om formålet med studien, og hva deltakelse ville innebære. Foresatte kan samtykke for sine barn til å delta i studien, men barna må også samtykke selv dersom de er gamle nok til å gjøre det (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.29). I følge NESH (2021, s.21) har barn sin fulle rett til å nekte å delta i forskningsprosjekter, selv om deres foresatte har gitt samtykke. Samtykkeskjemaet barnets foresatte fikk, gjaldt barnet og dets foresatte ettersom jeg ønsket å intervju begge parter. Jeg laget et eget samtykkeskjema til læreren, som også inneholdt utfyllende informasjon med formålet til studien og hva deltakelse ville innebære. Et informasjonsskriv til barnet som skulle delta ble også laget, på et lett språk slik at barnet ble møtt på sitt nivå. Dette informasjonsskrivet fikk barnet etter at jeg hadde fått samtykke fra barnets foresatte om at det kunne delta i studien. Jeg var tydelig med barnet om at dersom det ønsket, kunne det trekke seg fra studien når som helst.

3.7.3 Barn som informanter

Tangen (2010, s.319) peker på viktigheten av å lytte til barns stemme, og at barn er eksperter på eget liv. De to begrunnelsene har flere likhetstrekk med Soffer & Ben-Arieh (2014, s.555) sine tre begrunnelser for å involvere barn i forskning. Den første er knyttet til å inkludere, respektere og anerkjenne barnas verdighet, med andre ord gi barna en opplevelse av å ha en stemme. Den andre er knyttet til lover³, og barnas rett til å delta i prosesser som involverer

³ FN's konvensjon om barnets rettigheter – artikkel 12

beslutninger i deres liv. Den siste involverer at det er metodologisk ønskelig, altså at det passer inn i valgt forskningsmetode, ettersom barn er de beste kildene til informasjon om sine egne liv.

Jeg ønsket å intervju et barn om sin opplevelse av situasjonen med atferd som utfordrer, fordi de er eksperter på eget liv. Det var viktig for meg å få frem barnets stemme. Det er utfordrende å unngå et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og barnet, det var derfor viktig at jeg poengterte for barnet at jeg hadde behov for assistanse til å forstå barnets perspektiver (Einarsdóttir, 2007, s.204). Jeg var den lærende og barnet var den lærde.

Det er spesielt to etiske dilemmaer som kommer til syne ved å bruke barn som informanter. Disse er knyttet til informert samtykke og konfidensialitet (Soffer & Ben-Arieh, 2014, s.570). I forskning med barn, er det som nevnt nødvendig å innhente samtykke fra foresatte og barnet selv (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.29). Forskeren har muligheten til å innhente samtykke fra barnet på to forskjellige måter. Den ene tilnærmingen er kjent som «opt-in-methodology», hvor barnet aktivt må gi sitt samtykke ved å si ja eller levere skriftlig godkjenning. Den andre tilnærmingen refereres til som «opt-out-approach», der samtykke anses som gitt med mindre informanten aktivt velger å avstå eller trekke seg fra deltakelsen i studien (Soffer & Ben-Arieh, 2014, s.569). I min studie brukte jeg «opt-in-methodology», jeg fikk barnet sitt muntlige samtykke.

Selv om barnets foresatte ga sitt samtykke til at deres barn kunne delta i studien, var ikke det tilstrekkelig til at jeg kunne involvere og inkludere dem. Det var heller ikke nok at barnet ga sitt muntlige samtykke ved oppstarten av studien. Jeg måtte også være oppmerksom på de nonverbale signalene fra barnet, som kunne signalisere at det trakk sitt samtykke underveis i intervjuet (Einarsdóttir, 2007, s.205). I henhold til dette, så jeg at barnet gladelig fortalte om sin skolehverdag, i tillegg spurte barnet om når vi skulle snakke sammen igjen. Slik ble bekreftelsen på at barnet ønsket å delta en pågående prosess. Senere fikk jeg som tidligere skrevet, også bekreftelse av foresatt som sa hen var overrasket over at barnet snakket så mye om skoledagen sin med en fremmed.

3.7.4 Konfidensialitet

Jeg må følge kravet om konfidensialitet som handler om at jeg som forsker ikke avslører data som kan identifisere informantene på noe vis. I en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor informantenes utsagn fra en privat intervjusetting kan bli gjengitt i offentlige rapporter, er det nødvendig å implementere tiltak for å ivareta informantenes personvern (Kvale & Brinkmann, 2015, s.72). Informantene i studien min blir omtalt som «Informant 1L (lærer)», «Informant 2F (foresatt)» og «Informant 3E (elev)» for å sikre anonymitet. Samtidig vil det ikke bli gjengitt noe som kan identifisere informantene på noe vis. Jeg har også valgt å omtale informantene som «hen», videre har jeg valgt å skrive alle utdragene på bokmål, uavhengig av målform i informantenes svar.

3.8 Pålitelighet og troverdighet

Pålitelighet handler om hvorvidt det du presenterer i oppgaven er til å stole på (Dalland, 2020, s.58). Pålitelighet omhandler og vurderes ofte ut fra om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat som deg, dersom forskeren anvender de samme metodene (Thagaard, 2018, s.187). Redegjørelse av datainnsamling, mulige feilkilder som kan ha påvirket resultatet, er måter forskeren kan anvende for å gi leseren muligheten til å vurdere reliabiliteten i arbeidet (Dalland, 2020, s.58). I metode kapittelet er det forklart hva som er utført, hvordan og hvorfor. Den etablerte kontakten med informantene og mulige feilkilder er beskrevet, dette styrker påliteligheten.

Troverdighet handler om resultatenes gyldighet (Thagaard, 2018, s.181). Når troverdigheten vurderes, er fokuset på om de innsamlede dataene er relevant i henhold til problemstillingen (Kvarv, 2021, s.63). Det som kan utfordre studiens troverdighet, er intervjuene jeg hadde via skjerm, hvor det ikke er like enkelt å legge merke til informantenes kroppsspråk. I tillegg satt informant 3E og tegnet store deler av intervjuet, så jeg hadde ikke øyekontakt med hen. Det var som tidligere skrevet, viktig at barnet som skulle intervjues opplevde situasjonen så trygg som mulig. I forkant forsøkte jeg som tidligere skrevet, å bli kjent med barnet. I etterkant av intervjuet, fikk jeg melding fra foresatt om at barnet ikke hadde snakket så mye om skoledagen sin før. Det at jeg i etterkant fikk denne meldingen fra barnets foresatt, kan tolkes som at barnet var trygt, noe som igjen styrker studiens troverdighet.

4 Presentasjon av funn

Her presenteres funnene etter gjennomført analyse. Informantene blir betegnet som informant 1L (lærer), informant 2F (foresatt) og informant 3E (elev). Informant 1L er som tidligere skrevet, ikke læreren til informant 3E. Jeg har skilt funn og drøfting, men er klar over at allerede når sitatene velges ut, starter drøftingsprosessen.

Hovedkategoriene som er valgt ut på bakgrunn av den tematiske analysen, er «Hva er atferd som utfordrer? Forebygge atferd som utfordrer». Under hovedkategorien «forebygge atferd som utfordrer» ble det på bakgrunn av gjentakende temaer hos informantene, utarbeidet fem underkategorier «trygghet, relasjoner, kommunikasjon, skole-hjem samarbeid og regulering».

4.1 Hva er atferd som utfordrer?

Informant 1L og 2F ble stilt spørsmål om hva de legger i begrepet atferd som utfordrer.

1L kommer med ulike eksempler på hva hen legger i begrepet;

Informant 1L: Det er utfordrende om de utagerer, men det er også utfordrende atferd for de som ikke klarer å være i timen og forholde seg til det som skal gjøres, som bare går ut, kanskje. De trenger ikke å slå eller sparke, men det er at de velger å bare gjøre noe helt annet.

2F legger vekt på følelser og hvordan det å ikke håndtere det sosiale, kan føre til atferd som utfordrer;

Informant 2F: Begrepet følelsesfrustrasjon, kan du kalle det, det? Det er følelser som kommer ut av kontroll. Innenfor det spekteret er det ganske mye. Det er både i forhold til sinne som kan gå i voldelig utagering. Du har jo irritasjon, det å være lei seg.

Svarene gir litt ulike innfallsvinkler på hvordan atferd som utfordrer kan forstås. Informant 1L vektlegger atferd i form av utagering, manglende deltakelse og oppmerksomhet i klasserommet. Denne innfallsvinkelen kan gi innsikt i behovet for å handle proaktivt, tilpasse

undervisningen og skape et støttende og inkluderende læringsmiljø. Informant 2F fokuserer på følelsesmessige reaksjoner som kan føre til atferd som utfordrer. Denne innfallsvinkelen kan gi innsikt i behovet for støtte og veiledning i følelsesregulering.

4.2 Forebygge atferd som utfordrer

4.2.1 Utrygghet som mulig årsak til at elever viser atferd som utfordrer, og hvordan forebygge dette

Utrygghet ved skolestart kan være en årsak til atferd som utfordrer. Informant 1L sier at klasserommet er en ny arena fra barnehagen, og at ikke alle barn håndterer en større gruppe;

Informant 1L: [...] utrygghet er en årsak. Når du får elever inn i et klasserom, så er det en ny arena i fra barnehagen. [...] det er ikke alle som takler å være i en gruppe med tjue. Noen trenger den der lille, trygge gruppa.

Videre beskrives utfordringer hjemmefra av informant 1L som noe som kan føre til utrygghet;

Informant 1L: Men for de her gråsonebarna, så er det, det kan være hjemmefra, det der med grenser. Det kan være at de er i kamp med de voksne, og da er det gjerne på grunn av relasjon og utrygghet. [...] Noen av de har jo utfordringer hjemme som gjør at de er urolige, så det gjør at de må ha kontroll på livet sitt. Så de er ofte utrygge.

Samtidig kan elever ha det trygt hjemme, men ha et utrygt skolemiljø som videre kan føre til atferd som utfordrer sier informant 1L;

Informant 1L: Og om de har det veldig trygt hjemme, så kan de være utrygge på skolen, fordi de ikke klarer å forholde seg til andre [...] Gruer seg til friminutt. [...] Men da jeg liksom kom litt inn på det, så var hen kjemperedd. Veldig redd de store. [...] Men sa jo ikke det med noen ord, men bare hadde en veldig voldsom oppførsel. Og da kunne man jo sagt at du skal ut, men du må ha tid til å si «Nei, hva er det som skjer?»

De tre uttalelsene fra informant 1L kan synliggjøre betydningen av trygghet og følelsen av utrygghet for elever i klasserommet. Informanten peker på hvordan ulike faktorer som overgangen fra barnehage til skole, hjemmesituasjon og skolemiljø, kan påvirke elevenes følelse av trygghet eller utrygghet.

Videre belyses måter å skape trygghet på gjennom følgende sitater;

Informant 1L: Så min strategi er jo det å få koble meg på hen, og finne ut – hva er trygt for deg? [...] alle voksne som var på trinnet da, hadde lik måte å møte hen på. Vi ble enige om at hen kan vi ... for det første kan vi ikke bli sint. Det er en elev som er så utrygg for det å gå på skole, og redd for å åpne seg for noen.

Informant 1L: Også at de føler at du er en trygghet. Du skal ikke bli kompis og bestevenn, men de skal kjenne at hen er glad i deg. [...] Du må stille krav og ha grenser, men føler de at du liker dem så er mye gjort. [...] De har så behov for trygghet.

Informant 2F: [...] da må man jo skape en relasjon. Gi ungen tid, tenker jeg. Det er jo viktig for å bli trygg. [...] Man må jo vise at man er der for ungen, og vil være der for å hjelpe.

Informant 1L: Forutsigbarhet er jo ikke vanskelig, og det med strukturen, du har de faste reglene. [...] Men når det er flere som reagerer en dag, da er det vanskelig selv med struktur og det med å ha forutsigbarhet når du står alene. [...] Når du har mye fokus på en, så kan det være to andre som da... Så du kan stå med tre stykker som slåss litt mot strukturen. Slåss mot det de skal gjøre, og da må du jo kunne snu på det, da må du kunne gjøre noe annet. [...] Det der begrepet struktur kan bety så mye. For det er jo noe med at du må ha en plan i hodet ditt på når ting skjer, så må du kunne snu om på ting og gjøre ting. og når de blir kjent med det, så er det jo forutsigbart for eleven.

Informant 1L: *Jeg tenker, når man er ny og begynner i jobb, at du tenker at mine elever skal ha lyst til å komme på skolen. Og da må de få tilrettelagt på sitt nivå.*

Uttalelsene understreker betydningen av å etablere trygge relasjoner mellom lærere og elever. Faktorer som å være til stede, lytte, tilpasse seg etter elevens behov, og sette tydelige grenser samtidig som læreren viser omsorg og forståelse, blir trukket frem som fordelaktige for å skape et miljø preget av tillit og trygghet. I tillegg understrekes betydningen av struktur og forutsigbarhet, der læreren må kunne tilpasse seg situasjoner og elevenes behov.

Avslutningsvis trekkes tilrettelegging av undervisning etter elevenes forutsetninger og evner frem. Dette kan bidra til at elevene opplever mestring, noe som kan føre til at de blir mer motivert og deltakende i undervisningen. Denne helhetlige tilnærmingen kan bidra til å skape et trygt miljø hvor elevene opplever mestring, som kan virke positivt på elevenes atferd.

I lys av avsnittet over, kan uttalelsene til eleven vise hvordan mangelen på tilrettelagt undervisning kan bidra til manglende deltakelse og forstyrrende atferd;

Informant 3E: *Det jeg liker minst på skolen er å sitte i ro. [...] Når jeg ikke var på medisin når jeg hadde ADHD, da klarte jeg ikke å sitte i ro, da måtte jeg bare bevege på føttene mine, og da startet jeg å gjøre masse ting. [...] Jeg gjorde, sprang rundt i klasserommet. [...] Når jeg gikk i første, da tusjet jeg rundt på tavla.*

Informant 3E: *Gymmen vi hadde i dag, det var det beste med hele dagen. Så jeg gjorde bare en ting mens de andre gjorde hinderløype, men jeg, jeg ville ikke gjøre hinderløype, jeg ville bare gjøre noe helt annet. Og til slutt så ble armene mine sånn at jeg ikke klarte å stoppe å gjøre det. [...] jeg måtte bare gå opp [...] Fordi jeg bare gjorde én ting, og så klarte den ikke å stoppe.*

Uttalelsene kan være med på å underbygge betydningen av å tilrettelegge og tilpasse undervisningen for å imøtekomme ulike behov, noe som igjen kan bidra til at elevene opplever mestring og trygghet. De viser at elever kan ha ulike utfordringer når det gjelder å lære, og tilpasninger kan være nødvendige for å sikre at alle elever har mulighet til å lykkes og oppleve mestring. I sitat to kan man se at variasjon og tilrettelegging også er viktig i praktiske fag, som for eksempel gym.

Gjennom intervjuet med eleven viser det seg at grupperommet er et sted hen oppholder seg en del, enten på bakgrunn av beskjed fra læreren eller av egen vilje. Derfor inkluderes følgende sitat, uttalt av elevens foresatt;

Informant 2F: [...] da tenker jeg at barnet selv av og til kan synes det er greit med grupperom, men ofte er det å komme hjem og «ja, jeg måtte være på grupperommet, og så vil jeg være der med klassen min», ikke sant.

Gjennom barnets ønske om å delta i klasserommet, kan også dette sitatet belyse betydningen av å tilrettelegge undervisning. På den måten kan alle elever ha mulighet til å lykkes og oppleve mestring i klasserommet.

4.2.2 Mulige konsekvenser av manglende relasjon og hvordan relasjoner kan brukes som forebyggingsarena

Manglende eller negativ lærer-elev relasjon trekkes frem som en mulig årsak til atferd som utfordrer av informant 1L og 2F;

Informant 1L: De har ikke fått den dybderelasjon, de pusher det og ser hvor langt de kan komme. Så det er ofte så utrolig sammensatt. At du trenger å se ungen og bli ordentlig godt kjent, og du må se situasjonen den utagerer på og reflektere i ettertid, hvorfor skjedde det? [...]

Informant 2F: [...] jeg sitter med en dårlig følelse i magen på grunn av den assistenten som er i klassen, som på en måte nesten er hentet inn fra gata og ikke har noe erfaring med å jobbe med barn, og som skal bli satt da på den utfordringen barnet har. [...] Hen har jo for eksempel nå begynt å slå assisten. Jeg ser ingenting av sånn atferd hjemme. Så da begynner jeg å lure på, hvorfor slår ungen min. [...] Og det er jo det som jeg sier med assistenten. Kanskje det ikke er noe match der.

De to uttalelsene kan synliggjøre betydningen av å etablere gode relasjoner til elevene. For eksempel viser sitatet til 1L at å forstå elevenes behov og atferd kan kreve en dybderelasjon. Samtidig poengteres betydningen av å bli godt kjent med eleven for å kunne forstå

utfordrende situasjoner bedre, og kunne reflektere i ettertid hvorfor visse hendelser oppsto. I uttalelsen til 2F kan man se betydningen av å etablere en god relasjon for å forhindre utageringer. Manglende erfaring, kompetanse og match trekkes frem som risikofaktorer i arbeider med å skape relasjoner. På den måten kan sitatene også vise hvordan mangelen på relasjoner kan bidra til økt risiko for konflikter, og atferd som utfordrer i klasserommet.

Betydningen av å etablere en god relasjon trekkes frem i følgende sitater;

Informant 1L: Men det med den relasjonen er så viktig, for da tror jeg du reduserer den utagerende atferden.

Informant 2F: Og det er kjempeviktig, med en god relasjon. Ungen skal føle seg trygg på den man skal tilbringe en halv eller en hel skoledag sammen med.

Informant 1L: Men jeg tror da, når du har fått en god relasjon og du har gjort de avtalene du har med dem, så blir ikke den utageringa så stor.

Metoder for å etablere god lærer-elev og elev-elev relasjon belyses i følgende sitater;

Informant 1L: Bruk masse tid på lek. [...] Og tenk at vi skal bli kjent. Vi skal ha det fint. [...] Men ikke sånn at det skal være vilt og kaos, for det passer veldig dårlig. Men litt sånn lag lekegrupper, lag oppgaver med at vi skal gå ut og samle sånn og sånn, vi lager et eventyr. Bruk tid. Bruk tid så du kan gå rundt og prate med elevene, og bli kjent med dem.

Informant 1L: Lærte et lurt triks med å gå på lysglimtjakt, og det er kjempeviktig for de her som utfordrer overfor de andre elevene i klassen. At når den som utfordrer gjør en god handling, og det gjør de jo ofte, så si noe om det høyt. [...] Da har du vært litt i forkant på når det skjer dumme ting også. For de vet jo at det her kan skje med den, men de vet også at det er en veldig grei person som og får masse skryt av læreren.

Sitatene kan være med på å belyse betydningen av å ta i bruk lek, ros og oppmuntring av positiv atferd for å skape gode relasjoner mellom elev-elev og lærer-elev.

Gjennom bruk av lek kan læreren også se hvilke elever som av ulike årsaker sliter;

Informant 1L: For de som utagerer, kan i hvert fall slite i leken også. At de tuller det til, ødelegger for de andre. Kan de ikke lekekodene? Klarer de å stå i et samarbeid? Kan de være i en lek? Har de kommunikasjon i leken? Må jeg inn og hjelpe? Sånn ser du fort, og du ser de her som er fysiske fort i leken.

Denne uttalelsen kan synliggjøre hvordan elever som har vansker med å delta i lek kan skape problemer og frustrasjoner for de andre elevene. Dette kan virke negativt på relasjonene elevene imellom. Det kan derfor være hensiktsmessig at læreren er oppmerksom på samspillet mellom elevene, og jobber med å fremme positiv interaksjon.

Gymsalen kan være en arena hvor elevene kan leke og utfolde seg. Informant 3E forteller meg i intervjuet at hen liker å være i gymsalen;

Informant 3E: [...]jeg liker best å være i gymsalen, faktisk når det er mange som er der, det er da jeg liker mest å være der. Så da kan vi gjøre forskjellige leker. [...]Da kan jeg bare finne fram ting og gjøre ting med dem, det er morsommere å gjøre leker med andre.

Sitatet kan synliggjøre at gymsalen kan være en fin arena for elever å bygge relasjoner til jevnaldrende, gjennom samspill og lek.

I møte- og forebyggingsarbeid med atferd som utfordrer, beskriver informant 1L og 2F en autoritativ lederstil;

Informant 1L: [...]jeg tenker den lederstilen jeg har, den er tydelig, men jeg må vise med øynene og med smil og med kroppen at jeg bryr meg om dem, og at jeg forstår dem. Jeg må lytte til dem, det der at du gjør noen avtaler, og så er det fleksibilitet i klasserommet. [...]og at du har struktur. Jeg må ha det samme som foregår.

Informant 2F: Konsekvent, men du må også... Det er jo så forskjellig fra individ til individ, men til hen må du være konsekvent, men du må samtidig vise godhet, for det

trenger barnet. [...] Å vise trygghet også. Trygghet er kjempeviktig, det er kanskje viktigst av alt.

De to uttalelsene er med på å underbygge hvordan en autoritativ lærerstil preget av varme og kontroll, er fordelaktig i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet. 1L forteller blant annet om betydningen av å være tydelig, samtidig som man viser omsorg og forståelse for elevene. 2F vektlegger behovet for å være konsekvent, men samtidig vise godhet og trygghet overfor elevene. Samlet sett bekrefter disse uttalelsene betydningen av en autoritativ lærerstil som kombinerer varme og kontroll for å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet.

4.2.3 Forebygging gjennom kommunikasjon

3E forteller meg at det er vanskelig å høre på de voksne på skolen, uten at hen vet årsaken til dette;

Informant 3E: Det er litt vanskelig å... Faktisk... Å høre etter på de voksne på skolen. [...] Da pleier jeg å gå inn på grupperommet noen ganger. [...] Da følger én voksen etter meg.

Videre forteller informanten at det hender læreren kommer bort til plassen hens og spør om hen vil på grupperommet å slappe av litt;

Informant 3E: Til plassen min pleier hen å komme og så sier hen til meg at kanskje du vil gå på grupperommet og slappe av litt. [...] Noen ganger vil jeg ikke, og noen ganger så gjør jeg det bare. [...] Da skjedde det at læreren sier, men da må du være rolig. [...] Og da pleier jeg å si at jeg skal prøve.

Uttalelsene kan synliggjøre kommunikasjonsproblemer, behovet for tilpasning av undervisning og kommunikasjon, og / eller forståelse av hva som forårsaker uroen. Tilpasning av kommunikasjon kan innebære at læreren tilpasser språket, bruker visuelle hjelpemidler eller kroppsspråket for å sikre at informasjonen om hva som skal skje i timen blir forstått..

I intervjuet med informant 3E kommer det frem at informanten har liten erfaring med at læreren snakker med hen. Eleven fikk spørsmål om læreren burde satt seg ned med hen og spurt hva hen hadde lyst når kroppen ble urolig, men informanten sier at dette aldri skjer. På oppfølgings spørsmål fra meg, bekrefter informanten at læreren aldri har spurt om hva hen liker å gjøre. Som skrevet er det assistenten som for eksempel følger hen på grupperommet og er der med informanten;

Informant 3E: Det skjer aldri. [...] Nei, hen har aldri spurt meg om det.

Videre kommer informanten med et forslag om å ta eleven til side for å snakke med den;

Informant 3E: Kanskje du kan ta den med deg et sted og prate med den, kanskje ut i gangen og prate litt med den?

Et ønske om å kunne sitte på klasserommet å tegne kommer blir også formidlet;

Informant 3E: Jeg ønsker at jeg kunne få være et sted inne på klasserommet, og sette meg et sted inne på klasserommet. Da ville jeg bare satt meg og tegnet.

De tre uttalelsene kan synliggjøre fordelene av å inkludere elevene i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer. Gjennom samtale med eleven kan læreren få tilgang til nyttig informasjon, som vist i sitat tre. Gjennom samtale med elevene kan læreren også være i forkant av atferd som utfordrer. Det uttrykkes i følgende sitat;

Informant 1L: Vær i forkant. Gjør noen avtaler. Snakk med de. Nå har vi stillelesing, så da går jeg rundt og snakker litt. [...] Snakk med de i garderoben. [...] Det der og ha den dialogen, og være litt i forkant.

For å forhindre utagering trekker informant 2F frem betydningen av å forberede barnet på hvor lenge det er igjen av en aktivitet;

Informant 2F: [...] Hvis barnet sitter på telefonen, for eksempel, så sier jeg om fem minutter, så skal vi gå på badet da for eksempel. Kan godt sette på ei klokke. [...] Ofte er det spørsmål, «kan jeg spille ferdig runden?» Hvis hen sitter og spiller, og da sier jeg ja, det er greit. Og da spiller hen ferdig runden, legger fra seg telefonen og kommer. For da har vi avtalt det på forhånd. Hen vet at hvis det ikke skjer, så tar jeg telefonen, og da blir hen uten telefon. [...] Å forberede er jo veldig viktig i de overgangene, tenker jeg.

4.2.3.1 Kommunikasjon om følelser

For å hjelpe eleven selv og medelever med å forstå hvorfor vi reagerer slik vi reagerer, kan det være hensiktsmessig å samtale med eleven og medelever om ulike følelser. Dette trekkes frem i intervjuet med informant 1L og 2F. 1L starter tidlig med å snakke om følelser, og har i arbeidet med dette tre klassebamser;

Informant 1L: Vi begynner tidlig, med en gang vi starter, så snakker vi om følelser. [...] At de skal få en forståelse, ganske tidlig av at om jeg sparker en stol, så er det ikke nødvendigvis, da er det noe som er inni den personen, at de klarer å forstå det. [...] Så har vi noen bamser i klassen da. [...] Hønepøne, hun er ordentlig utagerende. Hun gjør mye som ikke er greit, og da får de så omsorg for Hønepøne. [...] og da får du sånn god samtale med dem. Så det er faktisk veldig ok måte å få dem til å forstå at de som utagerer trenger jo bare at noen leker med dem. At vi bryr oss om dem.

Informant 2F er tydelig med sitt barn at det er lov å ha følelser, og at alle har det;

Informant 2F: Det er lov å være sint, jeg er veldig opptatt av at det er lov å ha følelser. Alle kan ha følelser i ulike nivåer, skulle jeg til å si. Det må hen også få lov til. [...] har mange samtaler med barnet mitt, ønsker at hen kan fortelle, sette ord på sine følelser.

De to sitatene kan vise hvordan det å veilede elevene i å forstå og sette ord på følelser kan være med på å forebygge atferd som utfordrer. Samtidig som det kan bidra til forståelse blant de andre elevene, gjennom blant annet åpne samtaler og forståelse av ulike behov.

4.2.4 Forebygging gjennom skole-hjem samarbeid

Følgende uttalelser viser betydningen av et godt skole-hjem samarbeid i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer;

Informant 2F: Det er jo det viktigste, tenker jeg, elementet for at ting skal fungere, både hjemme og på skolen. Det er jo for at vi, sånn som hjemme hos oss, der det er lite utfordringer kan komme med vår ikke kunnskap, men ... Hvordan vi gjør det, og hva vi gjør for å forhindre at ting skjer.

Informant 1L: Det med foreldresamarbeid er så viktig, at foreldrene føler at du ser ungen deres. Det der mamma og pappa hjertet. Det er så stort. [...] Så jeg tror det er kjempeviktig med utagerende atferd for å forebygge, og ha gode møter og få et godt samarbeid. For får du foreldrene litt sånn med klørne ut, så påvirker det ungen og da blir det mer negativt

Informant 1L sier at det er viktig at eleven ikke opplever at læreren ringer hjem om alt den gjør;

Informant 1L: For det er også noe med relasjon og koble seg på. Du kan være tydelig med en elev, men du blir ferdig med det. At jeg ikke ringer, i dag har hen gjort det, i dag har hen gjort det. [...] Så hvis det er litt sånn, nå ringte de igjen, og den der håpløse læreren din, hvis det er på det nivået, så får du enda verre igjen når du kommer til skolen. Og da ødelegger det relasjonen du har til eleven.

Sitatet kan synliggjøre at dersom læreren skal bevare en god relasjon til eleven, er det viktig å ikke ringe hjem om alt den gjør. Ved at læreren ringer hjem om hver minste ting eleven gjør galt, kan tilliten eleven har til læreren bli brutt. Det kan også føre til at foreldrene blir negative overfor skolen.

Likevel understrekes det av informantene at det er viktig å ringe hjem dersom atferden er av fysisk form. Samtidig forteller informantene om viktigheten av å formidle positive hendelser også, ikke bare negative;

Informant 1L: *[...]hvis det er fysisk, da er det viktig at man har en dialog på det som skjer. [...]Da må man ha en jevnlig dialog, men da må du også være flink og ha en dialog om det er lysglimtjakt. At den eleven kan komme hjem å få skryt. [...]For det er kjempeviktig. Hvis du skal ringe hjem om så mye alvorlige ting som skjer hele tiden, så må du komme hjem med de her gode historiene også.*

Informant 1 sier hen foretrekker å ringe hjem fremfor å sende melding, på den måten får hen forklart situasjonen bedre;

Informant 1L: *[...]hvis du ringer og snakker, og de skjønner at du forstår ungen, og jeg vil ha et samarbeid med dere så vi kan få gjort noe med det her, så er det veldig mye lettere.*

Tilsvarende utsagn trekkes også frem av informant 2F;

Informant 2F: *Transponder (kommunikasjonsplattform som brukes på skoler) er en fin plattform for mye, men ikke for alt. Jeg har blant annet vært så irritert og sagt at det går an å ta en telefon. Da fikk jeg en transponder, det var fredag. Det var vel en av de første gangene barnet slo. Får den transponderen på fredags ettermiddag, kunne ikke begynne å ringe. Sitter hele helga og grubler.*

De to uttalelsene kan belyse betydningen av effektiv kommunikasjon mellom skole og hjem. Noe som kan bidra til at atferdsutfordringer blir oppdaget og forebygget tidlig, og samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan bli styrket.

Videre sier informant 2F at hen og læreren har en god dialog, men legger også til at hen skulle ønske dialogen var forbedret nå som barnet i større grad viser atferd som utfordrer;

Informant 2F: *Vi som sagt har jo en veldig god dialog. Hen har spurt en del hvis det har vært noe, men det kunne kanskje vært enda mer av det når jeg ser det her med at barnet slår assistent og sånn.*

4.2.5 Forebygging gjennom regulering

Viktigheten av å beholde roen selv i utfordrende situasjon trekkes frem gjennom følgende uttalelser;

Informant 1L: *[...]tenk at den eleven må få hjelp til å komme seg ut av der den er, og det er med å være rolig. Ha en rolig stemme. Kom med forslag. Er de små nok så klarer du å avlede dem med et eller annet. [...]Du må i hvertfall være rundt de og være til stede, men ikke mas. Ikke si så mye og ikke spør, for de er ikke klare. Bare vær der. [...]Jeg har fått erfaring etter mange år i jobb, og det begrepet å helle bensin på bålet, den har jeg lært meg. [...]det viktigste er å ha kontroll på seg selv. Hvis jeg er oppi der, da er det bensin på bålet.*

Informant 2F: *Det å holde seg rolig om barnet utagerer, og ta samtalen i fredstid. [...]Hen springer selv opp på rommet sitt for å roe seg ned. [...]så prater vi om det i fredens stund. I stedet for å prate om det når ungen er sint og frustrert og er på topp.*

Uttalelsene synliggjør betydningen av å beholde roen og ha kontroll på seg selv før man forsøker å roe eleven. Viktigheten av å være til stede og tilgjengelig for elevene, uten å overbelaste dem med spørsmål eller krav, understrekes i uttalelsene. Læreren bør heller vise omsorg og forsøke å avlede eleven dersom det er nødvendig.

Selvregulering blir også trukket frem som en tilnærming i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer;

Informant 1L: *Og det å ha en boks med sånne der klypeting. De kan sitte og fikle med. Og gi de lov til det. Og si at det er greit. [...]At hen kan få lov til det. Hen kan gå og hente seg en sånn klypeting. Andre ting jeg har gjort, og det er jo selvregulering, for at de skal regulere seg selv. Så er det det at en har behov for å sitte å tegne. [...]Første klasse er det når vi møter de døra, første og andre. Hvordan er det i dag? Se litt på dem når de er sitter ute i garderoben. Ser det ut som det er greit? Hvis ikke, så er det sånn «okei, har du lyst til å, du kan sitte på grupperommet til...». Nå skal vi ha*

samling. Er du klar for det? Eller vil du komme inn etterpå? [...] en som sitter med lue på, det er en måte å regulere seg selv på. [...] det er en trygghet.

Hos informant 2F foregår selvregulering blant annet gjennom tegning, maling og klipping. 2F legger til rette for at aktiviteten skal være klar når barnet har behov for det;

Informant 2F: her går det jo mye på å sette seg å tegne, male eller klippe. [...] jeg legger til rette for at alt skal være klart for å gå og sette seg og tegne, eller gjøre de aktivitetene der.

Sitatet under bekrefter betydningen av at læreren tillater selvregulering;

Informant 1L: Og jeg har sett hva som skjer når voksne i timen nekter deg... Da blir det en time som ikke blir noe hyggelig, for da utagerer dem.

Informant 3E forteller at hen har en «tenkekrok» på grupperommet, der hen tenker over det hen har gjort. Læreren er informert om tenkekroken, men sier ingenting om den. Informanten sier at det ikke er alltid hen får komme inn på klasserommet etter at hen har tenkt ferdig, informanten vet ikke årsaken til dette.

Informant 3E: [...] jeg har en tenkekrok inne på grupperommet. [...] Da sitter jeg der og tenker over tingene jeg har gjort. [...] Det er ikke alltid jeg får lov å gå inn på klasserommet. [...] ikke alltid, men noen ganger.

Sitatet kan synliggjøre at eleven tar i bruk tenkekroken som en form for selvregulering. Samtidig kan sitatet antyde at eleven får begrenset tilgang til klasserommet etter å ha vært i tenkekroken. Det kan understreke betydningen av at lærere gir elevene stabil og pålitelig støtte, slik at elevene kan få hjelpen de behøver til å håndtere sine følelser og atferd.

Basert på de funnene som er presentert, vil problemstillingen bli utforsket og drøftet i lys av relevant teori i det påfølgende kapitlet.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil presenterte funn bli drøftet opp mot det teoretiske rammeverket. Under hvert tema vil jeg drøfte de ulike situasjonene, og deretter avslutte med en konklusjon om hvordan tema kan bidra til å belyse problemstillingen «Hvordan kan lærere arbeide for å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet?». Denne tilnærmingen vil bli anvendt gjennom hele presentasjonen. En oppsummerende konklusjon, hvor jeg sammenfatter alle temaene, vil bli presentert i kapittel 6.

5.1 Hva er atferd som utfordrer?

Gjennom sine svar viser informantene at de forstår begrepet er bredt, ved å beskrive ulike former for atferd som utfordrer, som går utover det å utagere fysisk.

Informant 2F sin ytring, omhandler følelser som kommer ut av kontroll og det å ikke håndtere det sosiale. Dette kan kobles opp mot Sollesnes (2008) sin definisjon, som omhandler at eleven kan ha en vanske. Følelser som kommer ut av kontroll, kan tolkes som en form for vanske som krever støtte og veiledning fra læreren. Det kan også forstås som at følelsene enten er for sterke (underregulert) eller for svake (overregulert) (Fallmyr, 2017), og / eller at eleven opplever utfordringer knyttet til følelsesregulering. Da kan bevisst selvregulering være en hensiktsmessig tilnærming for å styrke deres evne til å håndtere egne følelsesmessige reaksjoner på en konstruktiv måte (Brandtzæg et al., 2016; Fallmyr, 2017). En tilnærming til å implementere bevisst selvregulering i klasserommet, kan innebære å integrere aktiviteter for å regulere følelsene, som for eksempel tegning, lek eller fysisk aktivitet (Fallmyr, 2017). Samlet sett kan dette belyse viktige aspekter ved problemstillingen om forebygging av atferd som utfordrer i klasserommet. Det understreker behovet for at lærere bør være oppmerksomme på elevers følelsesmessige velvære, og tilby støtte og veiledning der det er nødvendig for å skape et trygt og inkluderende miljø.

I motsetning til informant 2F, gir 1L's beskrivelse et konkret innblikk i ulike former for atferd som utfordrer, inkludert utageringer som slag og spark, samt manglende evne til å være til stede i timen og delta i det som skjer. Dette samsvarer med det Ogden (2009) skriver om atferd som utfordrer i skolen, som omhandler lærings- og undervisningshemmende atferd som

uro, bråk og avbrytelser blant elevene. Videre peker Ogden (2009) på hvordan slik atferd kan bidra til et negativt læringsmiljø, noe som kan være en opprettholdende faktor for atferd som utfordrer (Nordahl et al., 2005). Dette kan være med på å understreke betydningen av å handle proaktivt for å forebygge atferd som utfordrer, og skape et læringsmiljø som fremmer trivsel og læring for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Dette kan for eksempel gjøres ved å være en autoritativ lærer som har fokus på relasjonsbygging, trygghet og inkludering av alle elever. Herunder inkluderes også tilpasset opplæring, og ros og oppmuntring av positiv atferd. Dette har vist seg å være effektive strategier for å forebygge atferd som utfordrer (Eriksen, 2023; Aandahl & Øverli, 2022). Autoritativ klasseledelse vil drøftes senere i kap. 5.2.2 Forebygging gjennom relasjoner.

Ved å integrere begge disse perspektivene, kan lærere utvikle helhetlige og effektive strategier for å forebygge og håndtere atferd som utfordrer i klasserommet.

5.2 Forebygge atferd som utfordrer

5.2.1 Forebygging gjennom trygghet

Informant 1L beskriver utrygghet som mulig årsak til atferd som utfordrer. Videre forteller informanten at når barna begynner på skolen er det en ny arena fra barnehagen, hvor ikke alle barn håndterer elevmengden i en klasse. Dette er i tråd med det Aandahl & Øverli (2022) skriver om at overgangen mellom barnehage og skole kan være krevende for mange elever. Som Befring & Uthus (2019) skriver, er tidlig innsats en viktig faktor i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer. Tidlig innsats for skolestartere kan for eksempel være lek, hvor læreren fordeler elevene i mindre grupper. På den måten kan læreren legge til rette for at barna opprettholder kontakten med tidligere venner fra barnehagen og samtidig får mulighet til å danne nye vennskap når de begynner på skolen (Hogsnes, 2019). Dette kan være avgjørende for barns følelse av trygghet og støtte i klasserommet, skriver Hogsnes (2019).

Når elever får delta i lek, får de mulighet til å ta beslutninger, være kreative og samhandle med andre. Dette kan gi dem kontroll og innflytelse over sine egne handlinger og situasjoner, noe som kan bidra til å styrke deres følelse av trygghet (Hogsnes, 2019). Ved å ta egne valg og håndtere situasjoner i leken, kan barnet utvikle tillit til sine ferdigheter og evner. Denne følelsen av mestring og kontroll kan igjen bidra til å redusere usikkerhet når de møter nye

omgivelser eller utfordringer. Ved å ta i bruk lek som barna er kjent med fra barnehagen kan barna også få kontinuitet i erfaring, de bygger videre på tidligere erfaringer om lek (Hogsnes, 2019). Dette kan bidra til å skape trygghet og tilpasningsevne hos barn (Hogsnes, 2019), som kan være viktige faktorer dersom barn skal kunne utforske verden med en opplevelse av mestring, regulere følelser og utvikle evnen til stresshåndtering (Rye & Eng, 2021). På den andre siden kan det være av betydning å skille mellom frilek og styrt lek. Som 1L påpeker, «Bruk masse tid på lek. [...] Men ikke sånn at det skal være vilt og kaos, for det passer veldig dårlig. Men litt sånn lag lekegrupper, lag oppgaver ...». Dette kan være med på å understreke at lek bør ha en viss struktur og visse rammer for å unngå kaos, som kan være overveldende for noen barn. Utsagnet kan kobles opp mot det Bjåstad et al. (2016) og K.N. Johannessen & Bakken (2020) skriver om at ustrukturerte situasjoner som ikke følger en kjent rytme, fører til at det skjer en liten aktivering i stressresponssystemet. Dette kan gjøre det vanskelig for barn å delta konstruktivt i leken. For barn som strever med regulering, kan det derfor være hensiktsmessig at leken ikke overlates til dem selv, men legges innen rammer som gjør at barnet kan trene på selvregulering, og mestre leken (Bjåstad et al., 2016; Statped, 2022a; Størksen, 2013).

Informant 1L beskriver også et utrygt skolemiljø som en mulig årsak til at elevene viser atferd som utfordrer. Videre forteller 1L om en elev som var kjemperedd for friminutt, men som ikke sa noe med ord, bare gjennom voldsom oppførsel. Dette er i tråd med det Brandtzæg et al. (2016) skriver om at utrygghet ofte kan skyldes omgivelsene, for eksempel negative erfaringer fra skolen. Lærerens beskrivelse av elevens oppførsel, kan tolkes på flere måter. For det første som at eleven ikke regnet med å bli hørt med mindre den overdrev og skrudde opp intensiteten i følelsene sine (Brandtzæg et al., 2016). For det andre kan det tolkes som at eleven hadde erfaringer med at denne typen atferd fungerte som en måte å kommunisere på. For det tredje kan det indikere at eleven manglet språklig kompetanse. Det kan derfor være viktig å være oppmerksom på at ikke alle elever uttrykker seg verbalt. Noen elever kan bruke alternative former for kommunikasjon for å uttrykke sine utfordringer eller behov. I den sammenhengen kan det være hensiktsmessig at læreren forsøker å se eleven innenfra. Det innebærer å se bak elevens atferd, vise forståelse og forsøke å finne de underliggende årsakene til at eleven viser atferd som utfordrer (Brandtzæg et al., 2016, 2017). Når informant 1L i intervjuet forteller meg om en måte hvor hen kobler seg på elevene, kan det indikere at

hen forsøker å se elevene innenfra. Å koble seg på innebærer å bygge et positivt forhold til eleven, og skape et trygt og støttende læringsmiljø.

Dersom vi bygger videre på informant 1Ls uttalelse om utrygghet knyttet til friminutt, kan det resultere i en økning av atferd som utfordrer hvis læreren presser eleven ut i friminutt til tross for elevens uttrykte motvilje. Det kan være flere årsaker til at det sannsynligvis vil være en økning av atferd som utfordrer. For det første kan det svekke tilliten eleven har til læreren dersom læreren ignorerer elevens motvilje (Overland, 2007; Spurkeland & Lysebo, 2021). For det andre kan det føre til økt stress hos eleven dersom den ikke opplever at det følelsesmessige behovet blir anerkjent av læreren (Fallmyr, 2020). Samlet sett kan dette føre til at eleven utvikler et negativt forhold til læreren sin. Det kan føre til at eleven blir negativt selvhverdende og ikke tar i mot korrigeringer og beskjeder fra læreren senere (Nordahl et al., 2005). I tillegg kan det føre til at eleven ikke stoler på at læreren er der for hen, som kan resultere i at eleven skjuler sine egentlige behov (Brandtzæg et al., 2016).

På en annen side, hvis læreren tar seg tid til eleven, og prøver å forstå hvorfor eleven er redd for å gå ut i friminuttet, kan dette føre til at eleven føler seg sett og forstått, og utvikler et positivt forhold til læreren sin. Som informant 1L påpeker «[...] du må ha tid til å si ”Nei, hva er det om skjer?”». Ved at læreren tar seg tid til eleven, lytter til den og prøver å forstå den, viser læreren en empatisk tilnærming som kan fremme tillit og følelsesmessig forståelse (Fallmyr, 2017; Overland, 2007; Spurkeland & Lysebo, 2021). Det kan også være fordelaktig at elevene ser at det skjer noe i praksis. På den måten kan det utvikles et tillitsforhold mellom læreren og eleven (Overland, 2007; Spurkeland & Lysebo, 2021). Læreren kan for eksempel følge eleven ut i friminuttet og være ute med den en periode. Dette kan blant annet føre til at eleven får en følelse av at læreren er pålitelig og vil eleven vel, noe som er sentrale faktorer i tillitsbygging (Overland, 2007; Spurkeland & Lysebo, 2021).

Dersom læreren gjør en innsats for å forstå og adressere elevens følelsesmessige reaksjoner, kan det bidra til å fremme elevens selvreguleringsferdigheter (Fallmyr, 2020). Hvis elevene opplever at læreren tar dem og deres bekymringer på alvor, og hjelper dem med å håndtere følelsene sine, kan det også bidra til å øke elevene mestringssevne (Fallmyr, 2020). Samlet sett kan dette bidra til at eleven utvikler en positiv relasjon til læreren. Videre kan det føre til at

eleven blir positivt selvhevdende og er mer åpen for å motta beskjeder og korrigeringer fra læreren senere (Nordahl et al., 2005).

Avslutningsvis forteller informant 1L at utrygghet hjemmefra også kan være noe elevene tar med seg på skolen. Det kan for eksempel være i forbindelse med grenser. Dette kan resultere i at elever viser atferd som utfordrer. Sitatet kan være med på å vise at atferd som utfordrer kan være et resultat av faktorer i deres hjemmemiljø. Det er i tråd med det Nordahl et al. (2005) skriver om at uklare grenser og forventninger til barnet, kan være en risikofaktor knyttet til familien. Det kan dermed bli viktig å styrke samarbeidet mellom skolen og hjemmet, for å blant annet skape trygghet for eleven.

Ved å styrke samarbeidet kan læreren få informasjon om hvordan hjemmesituasjonen er, samtidig som skolen og hjemmet kan bli enige om noen felles regler og sanksjoner som overholdes hjemme og på skolen. Det kan føre til at eleven opplever sammenheng mellom de voksne, noe som igjen kan skape forutsigbarhet og trygghet for eleven (Roland et al., 2016; Utdanningsdirektoratet, 2021a; Øverland & Bru, 2016). På den andre side er det et kjent problem at lærere har en tung arbeidsbelastning og kan mangle både tid og ressurser (Damsgaard, 2013). I lys av dette kan etablering og opprettholdelse av et tett samarbeid være krevende å oppnå. Det kan kreve mange møter og mye dokumentasjon, noe som kan bli utfordrende med tanke på den knappe tiden, spesielt ettersom forskning viser at en såpass stor andel av elevene sies å ha atferdsvansker (Skaar, 2021). I tillegg er det ikke gitt at alle foreldre har lik kapasitet eller vilje til å samarbeide med skolen. Noen foreldre kan ha egne utfordringer, som psykisk sykdom eller asosialitet (Kinge, 2020; Wiborg, 2016).

I lys av mangel på grenser hjemme, fremheves viktigheten av å etablere både struktur og grenser i klasserommet, samtidig som elevene opplever en positiv relasjon til læreren, av informant 1L. Som 1L påpeker «Du må stille krav og ha grenser, men føler de at du liker dem så er mye gjort». Dette kan forstås som en beskrivelse av en autoritativ klasseledelse, hvor fokuset er på positiv relasjonsbygging og grensesetting. Det finnes mye forskning på fordelene av å være en autoritativ lærer. Nordahl et al. (2005) hevder blant annet at autoritative lærere kan ha positiv innflytelse på utvikling av barns kompetanse og atferd. Uttalelsen til 1L kan understreke behovet for en autoritativ klasseledelse og en balansert tilnærming, der læreren

oppretholder klare rammer og forutsigbarhet, samtidig som hen viser omsorg og engasjement for elevene.

Tydelige rammer og en forutsigbar struktur, kan bidra til å skape en følelse av trygghet hos elevene, noe som kan fremme trivsel og læring (Bjåstad et al., 2016; Statped, 2022a).

Samtidig påpeker 1L at hvis flere elever reagerer samtidig, kan utfordringer oppstå selv med struktur og faste regler. Dette kan være med på å synliggjøre behovet for at læreren bør være fleksibel og tilpasningsdyktig, for å kunne håndtere ulike utfordringer som kan oppstå i klasserommet.

Når man arbeider med grensesetting og struktur, er det særlig to fallgruver som kommer til syne. Den første omhandler at læreren blir så opptatt av strukturen for strukturens skyld, og sier at elevene skal følge regler uansett (K.N. Johannessen & Bakken, 2020). Den andre omhandler at læreren blir så forståelsesfull for elevenes vansker, at de ikke setter grenser (K.N. Johannessen & Bakken, 2020).

Å skape et trygt og støttende læringsmiljø for elevene er hensiktsmessig for å fremme trivsel, bygge relasjoner og fremme inkludering (Utdanningsdirektoratet, 2019, 2021c). En strategi for å skape et slikt miljø er å tilpasse oppgaver og undervisning etter elevenes forutsetninger og behov (Bachmann, 2006). Det understrekes av informant 1L at oppgaver tilrettelagt elevenes nivå en forutsetning for at de skal ha lyst til å komme på skolen. Dette innebærer å tilrettelegge oppgaver på en måte som motiverer elevene og gir dem en følelse av mestring, noe som igjen kan fremme deltakelse og trivsel i klasserommet (Meld. St. 18, 2010-2011; Overland, 2007). Ved å tilpasse undervisningen etter elevens evner, kan læreren bidra til å styrke deres tro på egne ferdigheter (Overland, 2007). Dette kan imidlertid forutsette et nært samspill mellom lærer og elev, der læreren har innsikt i hver elevs kapasitet og utfordringer.

Dersom elever møter faglige eller sosiale hindringer de ikke mestrer, er det fordelaktig at læreren er der for å støtte dem gjennom disse utfordringene (Overland, 2007). En støttende lærer som gir positiv oppmuntring, kan bidra til å bygge opp elevenes selvtillit og redusere følelsen av frustrasjon, noe som igjen kan hjelpe dem med å håndtere utfordrende situasjoner på en konstruktiv måte (Overland, 2007). Det er derfor viktig at læreren ikke bare legger til rette for læring, men også er støttende og oppmuntrer elevene til å tro på seg selv.

I lys av dette kan informant 3E's beskrivelse av sine vansker med å sitte i ro trekkes frem. I slike tilfeller blir eleven henvist til grupperommet med en assistent. Videre beskriver informanten en gymtime hvor hen foretrakk å gjøre noe annet enn å delta i den planlagte aktiviteten, noe som førte til ufrivillig gjentakende atferd. Disse situasjonene kan tolkes som at tilpasningen mellom barnet, dets behov og skolen ikke er tilstrekkelig, at undervisningspraksisen ikke er tilstrekkelig og / eller at oppgavene ikke er tilpasset informantens nivå (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Når eleven blir henvist til grupperommet med en assistent, kan det indikere at den ordinære undervisningspraksisen ikke møter informantens behov som kan være knyttet til bevegelse og aktivitet for å opprettholde konsentrasjonen (Bachmann, 2006; Michaelsen, 2018). Videre, under beskrivelsen av gymtimen, kan den manglende lysten til å delta og den ufrivillige, gjentakende atferden indikere at aktiviteten ikke var tilpasset informantens ferdighetsnivå. Dette kan resultere i at informanten ikke ble tilstrekkelig engasjert, og dermed gjorde andre ting (Michaelsen, 2018).

Det kan stilles spørsmål ved hvorfor informant 3E selv ikke påpekte at undervisningen burde vært tilrettelagt bedre, men ettersom maktforholdet mellom elever og lærere er såpass ujevnt, kan det argumenteres for at det skal mye til før elever kan komme med systemkritikk. I tillegg kan det kreve en avansert evne til metakognisjon. På en annen side kan det tenkes at elevens modningsnivå og refleksjonsnivå ikke er i stand til å sette ord på det. Mange elever viser gjennom atferd det de ikke klarer å sette ord på, de trenger at du ikke bare ser atferden, men at du forstår at atferden er kommunikasjon (Brandtzæg et al., 2016). Det kan dermed bli essensielt at læreren i sin planlegging av undervisning tar hensyn til de ulike forutsetningene elevene har. Ved å tilrettelegge oppgaver og aktiviteter etter elevenes forutsetninger og behov, kan lærere forhindre at elever mister motivasjonen og bygger opp en frustrasjon som kan føre til utagering (Eriksen, 2023).

Funnene viser betydningen av å skape et trygt og støttende læringsmiljø for alle elever. Trygghet, relasjoner, balanse mellom struktur og omsorg, tidlig innsats og tilpasset opplæring spiller en sentral rolle. Ved å tilrettelegge etter elevenes behov, bygge sterke relasjoner med elevene og etablere tydelig struktur i undervisningen, kan lærere bidra til å skape et miljø der elevene føler seg trygge og verdsatt. Denne tilnærmingen kan bidra til å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet og fremme en positiv læringsopplevelse for alle elever.

5.2.2 Forebygging gjennom relasjoner

Informant 1L og 2F beskriver også manglende lærer-elev relasjon som en mulig årsak til atferd som utfordrer. Informant 2F sier blant annet at hen sitter med en dårlig følelse på grunn av assistenten som er satt inn i klassen, og stiller seg undrende til om det ikke er en match mellom barnet og assistenten. Barnet til informant 2F har for eksempel nå begynt å slå assistenten. Denne atferden ser ikke 2F noe av hjemme. Det kan kobles opp mot det Drugli (2013), Nordahl et al. (2005) og Overland (2007) skriver om at negative voksen-barn relasjoner kan ha sammenheng med atferd som utfordrer. Konfliktfylte lærer-elev relasjoner kan også resultere i at elevene oppnår dårlige sosiale ferdigheter til jevnaldrende, og at de blir negativt selvhevdende (Nordahl et al., 2005). Dette kan underbygge behovet for å etablere og opprettholde positive relasjoner. I lys av dette kan det være hensiktsmessig å vurdere tiltak for å styrke lærer-elev relasjonen og skape et mer positivt og støttende miljø for barnet. Dette kan inkludere å ta ansvar for å bygge og opprettholde gode relasjoner, tilby sosial støtte, delta i positive og støttende aktiviteter med eleven, samt investere tid og innsats for å skape en følelse av trygghet og tillit hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Videre forteller 1L at elever som mangler dybderelasjon kan pushe og se hvor langt de kan komme. Derfor er det viktig å bli ordentlig godt kjent, og se an situasjonen eleven utagerer på og reflektere i ettertid hvorfor det skjedde, forteller informanten videre. Uttalelsen til 1L kan kobles opp til ulike ting fra det teoretiske rammeverket. For det første som at informanten forsøker å se elevene innenfra. 1L sier man må se an situasjonen, og reflektere i ettertid hvorfor det skjedde, det kan tolkes som at hen forsøker å se bak atferden og finne årsakene til at den oppstår (Brandtzæg et al., 2016, 2017). Elever som opplever forståelse, anerkjennelse og nysgjerrighet fra læreren kan lettere føle seg trygge og verdifulle, videre kan dette føre til at elevene blir mer åpne for å ta imot beskjeder fra læreren (Brandtzæg et al., 2016, 2017).

For det andre kan den kobles opp mot kartlegging av elevens toleransevidu, hvilke faktorer er til stede når eleven er innenfor vinduet, og hvilke faktorer er til stede når eleven er på vei ut (Nordanger & Braarud, 2017; Statped, 2022b). Når 1L forteller om hvordan elever som mangler dybderelasjon kan pushe grenser og utfordre, kan det være med på å synliggjøre behovet for å forstå hver enkelt elev. Når læreren blir kjent med elevene på et dypere plan, kan det gi en bedre forståelse av når en elev er innenfor eller utenfor toleranseviduet sitt. På den måten kan læreren være bevisst over potensielle situasjoner elevene kan utagere i. Når

læreren kjenner til hvilke faktorer som er til stede når elevene er på vei ut, kan det hjelpe dem med å tilpasse miljøet og støtten i klasserommet, slik at elevene kan oppleve mestring (Fallmyr, 2020; Solhaug & Andersen, u.å.).

Informant 1L og 2F viser også til betydningen av å etablere en god relasjon. 1L forteller at hen tror en god relasjon kan reduserer atferd som utfordrer, og at eventuelle utageringer fra elevene ikke blir så store. Dette kan kobles opp mot det Fallmyr (2020), Nordahl (2014) og Overland (2007) skriver om at lærere som har en positiv relasjon til elevene opplever færre elever med atferdsvansker, følelsen av å bli likt og akseptert av læreren kan redusere atferd som utfordrer. Det kan også kobles opp mot det Eriksen (2023) skriver om at god lærer-elev relasjon er enkeltfaktoren som virker mest forebyggende og aggresjonsdempende i skolen. 2F på sin side kobler det opp mot trygghet, og at eleven skal føle seg trygg på den de skal tilbringe en skoledag med. God lærer-elev relasjon kan skapes ved at læreren viser at hen bryr seg om og viser interesse for elevene, virker støttende, respekterer elevene, har et positivt elevsyn og oppleves som trygg og hel ved – for alle (Nordahl, 2014; Overland, 2007; Tjora, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021b). På den andre siden, hvis lærere ikke klarer å etablere en god relasjon til elevene, kan dette føre til økt atferdsproblematikk og utrygghet blant elevene (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015).

For å skape en god elev-elev og lærer-elev relasjon, trekker informant 1L frem lek og lysglimtjakt som effektive tilnærminger. Lysglimtjakt innebærer at hver gang elever som viser atferd som utfordrer gjør en god handling, sier læreren noe om det høyt i klassen. Det er i tråd med det Farmer et al. (2011) skriver om at relasjonene elevene utvikler seg imellom, påvirkes av relasjonen de har til læreren. Måten læreren møter elevene som viser atferd som utfordrer på kan ha stor betydning på relasjonene elevene utvikler seg imellom (Hughes et al., 2001). Om elevene opplever å ha venner på skolen kan ha stor betydning for trivselen deres (Hogsnes & Storli, 2019). Derfor kan lysglimtjakt være en hensiktsmessig tilnærming for å fremme positive relasjoner mellom læreren og elevene, men også elevene imellom. Gjennom lysglimtjakt viser læreren positiv involvering mot elever som kan vise atferd som utfordrer. Dette kan bidra til å forsterke elevenes opplevelse av å bli verdsatt av læreren, noe som kan være viktig for å bygge tillitsfulle lærer-elev relasjoner (Brandtzæg et al., 2016, 2017). I tillegg kan det oppmuntre de andre elevene til å etablere vennsksrelasjoner til disse elevene (Nordahl et al., 2005). De andre elevene er klar over at eleven kan vise atferd som utfordrer,

men de vet også at det er en grei elev som får skryt av læreren. Gjennom lysglimtjakt opplever elevene ros og oppmuntring av positiv atferd, noe som har vist seg effektivt for forebygging av atferd som utfordrer (Aandahl & Øverli, 2022).

Som tidligere skrevet, kan det gjennom lek etableres vennsksrelasjoner. Gjennom lek kan elevene dele opplevelser, øve på problemløsning og utvikle empati. Videre viser Hogsnes & Storli (2019) og Lillemyr (2011) hvordan det gjennom lærerens deltakelse og nærhet i leken kan utvikles et tillitsforhold mellom læreren og elevene. Overland (2007) og Spurkeland & Lysebo (2021) viser betydningen av tillit i relasjoner mellom lærer-elev. Tillit må bygges opp gjennom gjentatte positive opplevelser, forutsigbarhet og troverdighet (Overland, 2007; Spurkeland & Lysebo, 2021). Når læreren deltar i leken, kan hen vise interesse for elevene og skape positive erfaringer sammen med dem, noe som kan skape tillit og bidra til å fremme et positivt læringsmiljø preget av trivsel.

Videre forteller 1L at læreren gjennom bruk av lek også kan se hvilke elever som av ulike årsaker sliter. Informanten nevner blant annet kommunikasjonsvansker og samarbeidsvansker som mulige årsaker til at noen elever kan streve i leken. Dette kan skape problemer og frustrasjoner for de andre elevene, noe som kan virke negativt på relasjonene elevene imellom (Størksen, 2013). I lys av 1L's uttalelse, kan begrepet sosial kompetanse trekkes frem. Sosial kompetanse omhandler å kunne kommunisere og samhandle med andre i forskjellige situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan derfor argumenteres for at vanskene 1L beskriver i større grad handler om manglende sosiale ferdigheter knyttet til sosial kompetanse, enn at elevene har atferdsvansker. Det kan være hensiktsmessig for lærere å ha kunnskap om hvordan de kan fremme sosial kompetanse hos elevene for å forebygge tilpasningsvansker (Størksen, 2013), noe som igjen kan føre til at elever viser atferd som utfordrer. Utdanningsdirektoratet (2018) påpeker også hvordan sosial kompetanse henger sammen med evnen til å etablere vennskap, noe som er viktig for elevenes trivsel (Hogsnes & Storli, 2019).

I lys av avsnittet over kan lek være et effektivt verktøy for å fremme sosial kompetanse. Gjennom lek kan læreren hjelpe elevene med å bruke strategier for å regulere atferden sin (Størksen, 2013). Ved å anerkjenne og sette ord på elevenes følelser, kan læreren hjelpe dem med å prosessere, forstå og håndtere følelser, noe som kan bidra til utvikling av empati (Brandtzæg et al., 2016; Bufdir, u.å.).

Gymsalen trekkes frem som et sted informant 3E liker å oppholde seg. Informanten sier at hen synes det er best å være i gymsalen når det er mange der, da kan eleven finne frem utstyr og leke med de andre. Det kan tolkes som at informanten mestrer å legge til rette for lek og samhold i gymsalen. I tillegg virker det som gymsalen er en fin arena for eleven til å skape relasjoner med jevnaldrende, noe som igjen er en viktig faktor for trivsel på skolen (Hogsnes & Storli, 2019). På en annen side forstås det ut fra funnene som informanten også kan oppleve lærerstyrte gymtimer som krevende. Blant annet sier informanten at de hadde hinderløype, men det ønsket ikke informanten delta på. Det resulterte i at armene til informanten ble urolige, og hen ble sendt tilbake på klasserommet av læreren. På den måten kan det ut fra funnet fremstå som at læreren ikke tar ansvar for alle elever (Øen & Krumsvik, 2022). Det kan tolkes som at læreren sender eleven tilbake på klasserommet når hen opplever den som vanskelig. 3E forteller «jeg måtte bare gå opp [...] Fordi jeg bare gjorde én ting, og så klarte den ikke å stoppe». Ved å fjerne eleven fra gymtimen, kan læreren frata eleven muligheten til å oppleve mestring og sosialt samspill med jevnaldrende. Dette kan bygge opp en frustrasjon i eleven som kan føre til utagering (Eriksen, 2023).

I lys av avsnittet over, kan lærerens klasseledelse påvirke elevenes atferd i positiv eller negativ retning (Nordahl et al., 2005). Informant L1 og F2 beskriver en autoritativ klasseledelse preget av godhet, trygghet og forståelse, samtidig som den er tydelig og konsekvent som en formålstjenlig klasseledelse. Autoritative voksne kan i større grad være i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende lærer-elev relasjon. Dette er en forutsetning for god klasseledelse, positivt faglig utbytte og forebygging av atferd som utfordrer i klasserommet (Nordahl et al., 2005). Å prioritere å skape en god lærer-elev relasjon kan være avgjørende i forebyggingsarbeid med atferd som utfordrer. Dersom eleven ikke har en god relasjon til læreren sin, vil den heller ikke ha noe å miste om den ikke gjør som læreren forventer (Nordahl et al., 2005). Videre kan dette sette læreren i en posisjon hvor den vil ha problemer med å komme til enighet med eleven, noe som videre kan føre til at eleven ikke tar instruksjon på skolen (Nordahl et al., 2005).

Funnene viser hvordan gode lærer-elev relasjoner kan virke forebyggende på atferd som utfordrer i klasserommet. En autoritativ klasseledelse, preget av varme og kontroll blir trukket frem som fordelaktig i det forebyggende arbeidet. Tiltak som lek, lysglimtjakt og utvikling av sosial kompetanse viser seg betydningsfulle og kan bidra til å skape et positivt læringsmiljø.

5.2.3 Forebygging gjennom kommunikasjon

Informant 3E forteller meg at hen syns det er vanskelig å høre på de voksne på skolen, uten at hen vet årsaken til dette. Videre forteller 3E meg at læreren innimellom kommer til plassen hens i klasserommet og tilbyr en pause på grupperommet. Dersom informanten skal forbli i klasserommet, får hen beskjed om at hen må være rolig. Disse uttalelsene kan tolkes som et tegn på kommunikasjonsproblemer. Som Kvernbekk (2016) skriver er tanker, oppfatninger og ordmening indre og private, noe som kan skape utfordringer for å oppnå felles forståelse i kommunikasjonen. At eleven syns det er vanskelig å høre på de voksne, kan være et tegn på at læreren må tilpasse kommunikasjonen, for å sikre at informasjonen blir forstått av mottakeren.

Videre kan det ut fra uttalelsen til 3E, hvor informanten forteller om at hen får beskjed om å roe seg ned dersom hen skal forbli i klasserommet, forstås som at læreren til informanten i sin tilnærming til eleven, tenker at eleven bare kan ta seg sammen. Behovene til eleven undertrykkes, enten gå på grupperommet eller sitt her, men da må du skjerpe deg (Ablon & Pollastri, 2018). Dersom læreren har denne tilnærmingen, vil hen sannsynligvis ikke være i posisjon til å hjelpe eleven på en tilstrekkelig måte (Ablon & Pollastri, 2018; Ringereide & Thorkildsen, 2019). I tillegg kan det ut fra funnene, tolkes som at læreren til informant 3E ikke mestrer å fange opp og forstå elevens følelser. Det kan resultere i tilpasningsvansker for eleven (Fallmyr, 2020). Ved å undertrykke elevens behov og følelser, kan læreren gå glipp av muligheten til å forstå og adressere de underliggende årsakene til elevenes uro. Dersom informanten ikke føler hen får god hjelp, vil hen antakeligvis ikke få et godt forhold til læreren sin (Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Det at informant 3E opplever å bli sendt på grupperom med en assistent når hen er urolig, uten å bli spurt eller inkludert i avgjørelser som omhandler hen, samsvarer i liten grad med det som står i overordnet del av læreplanen. Der legges det vekt på at skolen skal behandle alle elever likeverdig, og ingen skal utsettes for diskriminering. Skolen skal legge til rette for mangfoldet av elever og for at alle opplever tilhørighet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ut fra elevens stemme, virker det som den ikke blir møtt ved sine behov, med tanke på tilrettelegging (Overland, 2007). Det kan også virke som læreren til informanten ikke har nok kunnskap til å klare å møte elevens behov på en hensiktsmessig måte. Det kan hende læreren har gjort faglige tilrettelegginger og lignende, men de er uansett mislykket ettersom

det etter elevens opplevelse ikke skaper mindre atferd som utfordrer, men skaper mer frustrasjon. Overland (2007) påpeker at dersom elevene ikke får oppgaver tilpasset sitt ferdighetsnivå vil de ikke føle mestring. Liten eller ingen mestringsfølelse kan ha en sammenheng med atferd som utfordrer (Eriksen, 2023). Det kan også motstride med art 3. og 12 i Barnekonvensjonen (1989) som omhandler barnets beste og barnets rett til å si sin mening. Ut fra funnene blir det kun gitt mulighet til å oppføre seg eller fjerne seg når informanten er urolig (Ablon & Pollastri, 2018).

Ut fra funnene kan det også fremstå som at læreren til informant 3E ikke er opptatt av å snakke med hen. Informanten sier at læreren aldri har spurt hva eleven har lyst til å gjøre når kroppen blir urolig. Videre kommer 3E med et forslag som omhandler at læreren tar med seg eleven et sted og snakker med den. Det kan kobles opp mot plan B som omhandler at læreren løser problemet i samarbeid med eleven. Dersom læreren hadde tatt seg tid til samtale med eleven om situasjonen rundt atferden, kunne de sammen kommet frem til løsninger om hvordan situasjonen kunne vært forbedret. Det vil sannsynligvis redusere atferd som utfordrer, ved at både lærerens og elevens forventning blir innfridd (Ablon & Pollastri, 2018; K.N. Johannessen & Bakken, 2020). Ut fra funnene, fremstår det som det er plan A som er i bruk hos læreren til informant 3E, læreren får sin vilje. Som tidligere skrevet blir eleven sendt inn på grupperommet sammen med en assistent når hen er urolig, uten en opplevelse av å bli inkludert i avgjørelsen. Dette vil sannsynligvis øke atferd som utfordrer (Ablon & Pollastri, 2018; K.N. Johannessen & Bakken, 2020).

Videre uttrykkes det fra 3E et ønske om å sitte i klasserommet å tegne, fremfor å være på grupperommet. Denne informasjonen ville læreren sannsynligvis fått vite om gjennom samtale med eleven, under forutsetning at det var en god lærer-elev relasjon (Kinge, 2020; Nordahl, 2014; Sollesnes, 2008). Mye tillit kan gi god tilgang til viktig informasjon, som kan føre til at læreren kan tilrettelegge mer hensiktsmessig i forhold til hva som er elevens behov (Overland, 2007; Spurkeland & Lysebo, 2021). Selv om informant 3E sier at hen aldri har blitt spurt hva hen liker å gjøre og lignende, så er det informantens opplevelse av situasjonen. Det er ikke det samme som at læreren ikke har gjort det, eller har spurt på en annen måte. Lærerens og informantens opplevelse kan være ulik på nøyaktig samme spørsmål, og begge svar er sanne.

For å forebygge atferd som utfordrer, retter informant 1L fokus mot å være i forkant av atferden. For å ha mulighet til det, sier 1L at avtaler med elevene er en måte hen tar i bruk. Avtaler kan omhandle at noen elever skal skrive tre setninger istedenfor fem, eller at de kan slappe av på grupperommet frem til de er klare for å delta i undervisningen. Avtaler med elevene kan bidra til å skape trygghet, ved at læreren forstår behovene til elevene og anerkjenner dem (Brandtzæg et al., 2016; Drugli, 2013). En risiko når læreren gjør avtaler med elevene, er dersom læreren glemmer avtalen hen har med eleven. Det kan føre til at eleven ikke føler seg sett, og at behovet den har for eksempelvis pause, ikke dekkes. Videre kan det resultere i at eleven viser atferd som utfordrer (Ablon & Pollastri, 2018; K.N. Johannessen & Bakken, 2020).

Informant 2F på sin side, trekker frem betydningen av å forberede barnet på hvor lenge det er igjen av en aktivitet for å forhindre utagering. Sitatet kan kobles opp mot betydningen av forventninger og av struktur (K.N. Johannessen & Bakken, 2020; Statped, 2022a; Utdanningsdirektoratet, 2021a; Øverland & Bru, 2016), men det kan også handle om å få være medbestemmende. Elevene og læreren kan diskutere om de for eksempel får tre eller fem minutter før de må avslutte. Da kan elevene forhandle, og lære seg at kommunikasjon kan brukes til å regulere situasjonen slik at de kanskje oppnår fire minutter før de må avslutte, som vil si at ingen har tapt og ingen har vunnet, man har inngått et kompromiss.

5.2.3.1 Kommunikasjon om følelser

Det å samtale med elevene om hvordan vi er mot hverandre og ulike følelser vi har (Befring, 2019), fra de begynner på skolen, er en måte som trekkes frem av informant 1L for å forebygge atferd som utfordrer. Et hjelpemiddel informanten bruker i disse temaene er klassebamsen, hvor en av dem viser atferd som utfordrer og gjør ting som ikke er greit. Ved å ta i bruk åpen dialog i klassen, kan de snakke om hva denne bamsen gjør mot andre, om konsekvensene av dette samt bamsens behov (Befring, 2019; Kinge, 2016, 2020). Ved at det er en åpen dialog, får læreren og eleven reflektert over situasjonen bamsen har havnet i, noe som ifølge Kinge (2016) kan bidra til god livskompetanse. Informant 1L har positiv erfaring med dette, og sier at hen får gode samtaler i klassen. Det kan være en hensiktsmessig måte å få de andre elevene til å forstå at de som viser atferd som utfordrer trenger en venn, noen som bryr seg om dem, sier informanten.

På lik linje med informant 1L, har også informant 2F fokus på å snakke om og sette ord på følelser med barnet. Det er i tråd med det Bufdir (u.å.) skriver om at dersom vi hjelper barnet med å tolke følelsene det opplever, og viser at det er ok, vil det føle seg tryggere. Dersom barn skal lære å ha empati med andre og forholde seg til andres følelser, er det viktig at læreren hjelper dem med å prosessere, forstå og håndtere sine egne følelser (Brandtzæg et al., 2016). Dette kan gjøres ved at læreren hjelper elevene med å forstå hvorfor de føler som de føler, og ved å hjelpe elevene med å sette ord på følelsene (Bufdir, u.å.). Videre kan elevenes tilpasning- og selvreguleringsevne bli påvirket av i hvilken grad læreren mestrer å fange opp og forstå elevers følelser (Fallmyr, 2020). Dersom læreren mestrer å fange opp elevers følelser og forstår dem, fremmer det elevenes tilpasnings- og selvreguleringsevne. Motsatt vil følelser som ikke fanges opp og forstås føre til tilpasnings- og selvreguleringsvansker (Fallmyr, 2020).

Funnene viser betydningen av å tilpasse kommunikasjonen for å sikre at informasjon blir forstått, bygge sterke relasjoner, lytte til- og samtale med elevene, og tilrettelegge undervisningen. Inkludering av elever i beslutninger som angår dem, balanse mellom struktur og omsorg, og inngå avtaler med elevene fremheves også som fordelaktige virkemidler i det forebyggende arbeidet.

5.2.4 Forebygging gjennom skole-hjem samarbeid

Informant 1L og 2F har en tydelig formening om betydningen av et godt skole-hjem samarbeid. For å skape et godt samarbeid er det hensiktsmessig å alltid ha med en positiv ting om eleven, og ikke bare ringe hjem når det har vært problemer, men også når det har gått bra (Nordahl et al., 2005). Dette kan bidra til at de foresatte har tro på at du liker barnet deres og vil dets beste. På den måten kan du få de foresatte «på lag» fremfor med «klørne ut» sier informant 1L. Dette er i tråd med det Nordahl et al. (2005) skriver, om at foreldre lett kan gå i forsvarsposisjon dersom de opplever at barnet deres blir utsatt for kritikk. For å få til et bra samarbeidsklima er det hensiktsmessig å ha fokus på elevens styrker fremfor svakheter, og gi mest mulig positiv informasjon til de foresatte (Overland, 2007). I tillegg trekkes det frem av informant 2F at dersom de hjemme skal kunne bidra med metoder for å forebygge atferd som utfordrer, krever det et godt skole-hjem samarbeid. Det er i tråd med det Omdal & Thygesen (2018) og Overland (2007) skriver om at dersom foreldre skal ha medbestemmelse over de tiltakene som blir satt inn i skolen, og for at læreren skal få en oversikt over hvilke ressurser

foreldre kan bidra med i samarbeidet med skolen, er det fordelaktig å etablere en god relasjon og kommunikasjon mellom skolen og hjemmet så tidlig som mulig. Dersom skole-hjem samarbeidet i F2 sin situasjon hadde vært bedre, kunne det virket positivt på elevens atferd på skolen, ved at skolen og hjemmet for eksempel hadde felles regler og sanksjoner, noe som igjen kan skape forutsigbarhet og trygghet for eleven (Overland, 2007).

I et skole-hjem samarbeid er det blant annet viktig å ha fokus på problemer som er her og nå (Overland, 2007). Det kan ødelegge relasjonen du har til eleven ved at den opplever at du tar opp problemer som hører fortiden til, eller ved at de opplever at du ringer hjem om alle problemer, sier informant 1L. Dette kan kobles opp mot prinsippet om myndiggjøring eller empowerment, som beskrives av Nordahl et al. (2005) og Overland (2007). Prinsippet omhandler, som skrevet i det teoretiske rammeverket, at det er mer hensiktsmessig å ringe hjem når ting går bra enn å bare ringe hjem når ting går galt. Det kan også bryte tilliten eleven har til læreren ved at den opplever at læreren ringer hjem om hver minste ting den gjør galt. Det understrekes likevel av 1L at dersom atferden er av fysisk form, er det nødvendig å ringe hjem for å forhindre at dette eskalerer. På en annen side kan det være en risiko for at foreldre som kanskje allerede har en noe hard foreldrestil (for eksempel fysisk eller verbal straff, eller mangel på varme og støtte), vil kunne stramme inn ytterligere etter usorterte og negative tilbakemeldinger fra skolen (Nordahl et al., 2005). Dette vil kunne gjøre ting verre for eleven, noe som også vil merkes på skolen. Som Nordahl et al. (2005) skriver er negative oppdragelsesmetoder, for eksempel foreldre som straffer barnet overdrevet strengt eller reagerer på uønsket atferd på en inkonsekvent måte, en sentral og kritisk risikofaktor for atferd som utfordrer. Disse oppdragelsesmetodene kom ikke frem i intervjuene med informantene, men kan være med på å belyse betydningen av om en telefon hjem vil forbedre eller forverre situasjonen for eleven.

Informant 2F sier hen og læreren har en god dialog, hvor læreren stiller spørsmål om det er noe. Likevel skulle informanten ønske dialogen var forbedret nå som barnet i større grad viser atferd som utfordrer. Informant 2F sier blant annet at en av de første gangene barnet slo, ble det bare skrevet en transpondermelding⁴ hjem en fredags ettermiddag, noe som resulterte i at informanten ble sittende hele helga å gruble. Dette kan tolkes som at skole-hjem samarbeidet er på det laveste nivået, hvor skolen kun gir informasjon til foreldrene (Drugli & Nordahl,

⁴ Kommunikasjonsplattform som benyttes på skoler.

2016). Dette kan være en risikofaktor for opprettholdelse av atferd som utfordrer (Overland, 2007). Ut fra funnene fremstår det som skolen informant 2F tilhører, ikke ser på foreldre som likeverdige deltakere og ressurspersoner (Nordahl et al., 2005). Så vidt jeg forstår, har ikke skolen spurt informant 2F om tiltak for å forebygge atferden til informantens barn. Dersom F2 hadde hatt medbestemmelse over tiltak som iverksettes på skolen, kunne det vært effektivt med hensyn til å endre atferden i en positiv retning (Overland, 2007).

Funnene viser betydningen av et godt skole-hjem samarbeid for å forebygge atferd som utfordrer. Dette inkluderer å alltid ha med en positiv ting om eleven i tilbakemeldinger til foreldre. La hjemmet vite når ting går bra, ikke bare når det går galt, og fokuser på elevens styrker. Involvering av foreldre i beslutninger, etablering av en god relasjon og kommunikasjon tidlig, samt felles regler og sanksjoner hjemme og på skolen, trekkes også frem som fordelaktige faktorer. Funnene viser også at samarbeidet mellom informant 2F og skolen, som kommer frem i empirien, fremstår som informasjon, ikke samarbeid. Det kan se ut som den tradisjonelle formen på skole-hjem samarbeid ikke fungerer, og at man kanskje bør arbeide med ulike måter å endre og utvide dette samarbeidet. Informant 2F uttrykker en grad av frustrasjon over situasjonen som den er.

5.2.5 Forebygging gjennom regulering

I arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer, fremhever informant 1L og 2F betydningen av å beholde roen. 1L beskriver det som «å helle bensin på bålet» dersom læreren blir sint på eleven i utfordrende situasjoner. I slike situasjoner er eleven utenfor toleransevinduet sitt og trenger hjelp av læreren til å komme innenfor igjen. Dette oppnås blant annet ved at læreren er rolig (Solhaug & Andersen, u.å.). Dette støttes også av Brandtzæg et al. (2016), som understreker at læreren må være regulert for å kunne regulere eleven. Lærerens atferd speiles i eleven; dersom læreren tenker før hen handler, eller blir fanget av elevens atferdsuttrykk, kan situasjonen kunne eskalere ytterligere. En rolig fremtoning fra læreren kan forhindre ytterligere eskalering (Drugli, 2013).

Informant 1L er også gjennomgående opptatt av å etablere en positiv lærer-elev relasjon. Når det gjelder regulering av elever, er dette i tråd med Finsæther (2022), som skriver at en positiv lærer-elev relasjon har betydning for barns evne til regulering. Gjennom en positiv relasjon

får barna støtte til å korrigere atferden. Dersom det er negativ eller ingen relasjon, vil ikke elevene være like mottakelige for den voksnes veiledning (Finsæther, 2022).

Regulering gjennom redskaper, for eksempel «klypeting (som etter min forståelse for eksempel kan være stressballer) og tegning», trekkes frem i intervjuet med informant 1L. Samtidig trekker hen frem mulighet for pause og mulighet for å sitte med lue på inne (luer kan kanskje være en nødvendig skjerming). Det er i tråd med det Fallmyr (2017) skriver om at bevisst selvregulering av følelser kan innebære skjerming mot ytre stress. Det kan forstås som at læreren for det første tillater bevisst selvregulering, for det andre som at læreren hjelper elevene med å utvikle bevisst selvregulering. Som skrevet i det teoretiske rammeverket, innebærer bevisst selvregulering å bruke ulike metoder for å justere intensiteten av følelsene (Fallmyr, 2017). Ved å gi elevene selvreguleringsstrategier i klasserommet kan det på sikt bidra til at elevene utvikler evnen til å stoppe seg selv i å handle på impuls (K.N. Johannessen & Bakken, 2020). Det kan også bringe med seg økt selvfølelse for eleven, ved at barnet opplever å ha verdi gjennom å bli tatt på alvor (Brandtzæg et al., 2016). Ved at L1 lar elevene drive med selvregulering, skjønner hen det er viktig å møte elevenes behov, og at undertrykking av behov kan føre til eskalering (Drugli, 2013).

Informant 2F og 3E derimot, sier det blir gitt få eller ingen reguleringsmuligheter i form av redskaper på skolen de tilhører. Som skrevet, er pause på grupperom det informant 3E får tilbud om i urolige situasjoner. Informant 3E uttrykker som tidligere skrevet et ønske om å kunne sitte i klasserommet å tegne. Hjemme tilrettelegges det for tegning ved at foresatt legger alt klart for informant 3E. Det stilles derfor spørsmålstegn ved årsaken til hvorfor informant 3E ikke kan bruke alternative løsninger som tegning i klasserommet. Ved å ta i bruk alternative løsninger kan det fremme økt tilstedeværelse i fellesskapet, som kan lede til positive relasjoner og samspill, trivsel i skolehverdagen og økt kommunikasjon med medelever og lærer, gjennom at eleven blir inkludert ved tilpasning i klasserommet (Michaelsen, 2018; Overland, 2007). Konsekvensen av å bli sendt på grupperom fremfor å bruke alternative løsninger, kan være ekskludering fra fellesskapet, mindre samspill med andre, mindre øvelse på sosiale ferdigheter, mindre kontakt med medelever og lærer. Dette er følelser som kan bidra til atferd som utfordrer. Dette viser at læreren med fordel kan samarbeide tettere med foresatte om alternative løsninger, noe som etterlyses av informant 2F. Det er også i tråd med det Nordahl et al. (2005) skriver om at god kommunikasjon med

hjemmet vil lede til et samarbeid som øker muligheten for å forebygge atferdsproblemer, og endre utviklingen i en positiv retning.

I intervjuet sier informant 2F at barnet har begynt å trekke seg inn på rommet sitt for å roe seg. Tilsvarende utsagn kommer også fra informant 3E hvor hen forteller at hen noen ganger trekker inn på grupperommet når det er vanskelig å høre på de voksne. At barnet trekker seg inn på rommet sitt eller på grupperommet når følelsene tar overhånd, kan tolkes på flere måter. På den ene siden kan dette sees på som en form for bevisst selvregulering (Fallmyr, 2017). Ved å isolere seg fra ytre påvirkninger, kan barnet få mulighet til å samle tankene og roe seg ned i et mindre stimulerende miljø. Dette er i tråd med teorien om selvregulering, hvor evnen til å kontrollere egne følelser og reaksjoner spiller en sentral rolle (Brandtzæg et al., 2016). Det kan også tenkes at grupperommet har blitt en trygg arena for eleven på skolen. Det kan tolkes som at ettersom grupperommet er et sted eleven virker å oppholde seg en del, kan det ha blitt et sted hvor hen føler seg sikker og beskyttet når hen opplever en situasjon som vanskelig. Å trekke seg tilbake på grupperommet, kan være en strategi for å håndtere stress (Rye & Eng, 2021), og det kan indikere at eleven har lært å identifisere og bruke trygge steder for å regulere følelser. På den andre siden kan det være informant 3E trekker seg tilbake på grupperommet fordi hen tror at det er det læreren forventer i vanskelige situasjoner. Dette kan være et resultat av en uuttalt forståelse eller forventning fra læreren om at eleven skal fjerne seg fra situasjoner når de blir overveldende.

På grupperommet har eleven selv laget en «tenkekrok» hvor hen tenker over situasjoner som har oppstått. Læreren til informant 3E er informert om tenkekroken, men ifølge 3E sier ikke læreren noe om den. Ut fra funnene forstås det som informant 3E ikke alltid får komme inn igjen på klasserommet etter hen har vært i tenkekroken og tenkt. Det kan stilles spørsmål til hvorfor læreren ikke er undrende og nysgjerrig til hva tenkekroken innebærer, og hvorfor eleven ikke alltid får komme inn igjen på klasserommet etter hen har tenkt.

Funnene viser betydningen av å beholde roen i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer. En god lærer-elev relasjon har betydning for elevens evne til selvregulering, og reguleringsredskaper som fysiske redskaper og pauser kan være nyttige hjelpemidler. Mangel på reguleringsmuligheter og alternative løsninger i klasserommet, kan føre til ekskludering og økt atferd som utfordrer.

6 Avslutning

Målet med denne oppgaven har vært å besvare problemstillingen «*Hvordan kan lærere arbeide for å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet?*»

Innholdet har vist at gode relasjoner bør prioriteres, og er et sentralt element i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer. Dette støttes blant annet av Eriksen (2023), som hevder at god lærer-elev relasjon er enkeltfaktoren som virker mest forebyggende og aggresjonsdempende i skolen. Lærerens klasseledelse kan ha stor innvirkning på kvaliteten av relasjonene. Informant 1L og 2F trekker frem en autoritativ lærer preget av omsorg, forståelse, trygghet, men som samtidig er tydelig og konsekvent. Forskning viser at lærere med en slik klasseledelsesstil har mulighet til å ha positiv innflytelse på utvikling av barns kompetanse og atferd (Nordahl et al., 2005).

Gjennom studien har det vist seg hvordan utrygghet kan være en årsak til at elever viser atferd som utfordrer. Det kan dermed bli essensielt å skape et trygt miljø i klasserommet. For å oppnå dette trekker 1L og 2F frem å se eleven innenfra, se bak atferden og finne årsaken til at atferden oppstår (Brandtzæg et al., 2016, 2017). Gode relasjoner, struktur, forutsigbarhet, samt tydelige krav og grenser, er også sentrale faktorer for å oppnå et trygt miljø.

Innholdet viser også betydningen av tilpasset opplæring, blant annet for elevenes mestring, trivsel og motivasjon. Eriksen (2023) påpeker at mangel på opplevelse av mestring, kan bygge opp en frustrasjon i eleven som kan føre til utagering. Det uttales av 1L at tilpasset opplæring er en forutsetning for at elevene skal ha lyst til å komme på skolen.

Det trekkes tydelige linjer mellom de nevnte temaene, og jeg sitter igjen med en oppfatning av at man ikke kan oppnå det ene, uten det andre. Det uttales blant annet av 2F at en god relasjon er en forutsetning for barns opplevelse av trygghet. H. Tjora (2019) hevder at for å skape en god relasjon, fordrer det at læreren oppleves som trygg for elevene. Det kan innebære at læreren er nysgjerrig på eleven, og har en innstilling som tilsier at hen ønsker å forstå dem (Brandtzæg et al., 2016). Videre kan det argumenteres for at det forutsetter et nært samspill mellom lærer og elev, der læreren har innsikt i den enkeltes kapasitet og utfordringer, for å kunne tilpasse oppgaver til hver enkelt.

Betydningen av et velfungerende skole-hjem samarbeid, hvor foreldrene ses på som likeverdige deltakere og ressurspersoner (Nordahl et al., 2005), formidles også av informant 1L og 2F som et viktig element i arbeid med å forebygge atferd som utfordrer. For å få til et godt samarbeid er det hensiktsmessig å si ifra når ting går bra, ikke bare når det går galt (Nordahl et al., 2005). Roland et al. (2016) hevder at dersom det er et velfungerende skole-hjem samarbeid, hvor eleven opplever sammenheng mellom de voksne hjemme og på skolen, i form av felles regler og sanksjoner, kan det virke reduserende på elevens atferd.

I tillegg trekkes kommunikasjon frem av samtlige informanter. 3E poengterer betydningen av samtaler mellom lærer og elev, for å forebygge atferd som utfordrer. Dette støttes blant annet av Kinge (2016), som skriver at gjensidig dialog kan bidra til livskompetanse, som igjen kan utvikle kompetansen til å takle små og store belastninger. Informant 1L og 2F vektlegger samtaler med elevene om følelser. Det støttes blant annet av Fallmyr (2017) som skriver at effektiv håndtering av følelser fremmer positiv atferd, læring og innsikt, noe som igjen bidrar til å bygge felles forståelse og tillit.

Avslutningsvis viser innholdet betydningen av å tilby elevene reguleringsverktøy, som fysiske hjelpemidler og pauser. Ved å gi reguleringsstøtte, kan læreren veilede elevene i reguleringsstrategier som de senere kan ta i bruk selv i vanskelige situasjoner. Nordanger og Braarud (2014;2017), referert i Johannessen & Bakken (2020) skriver at evnen til å blant annet stoppe seg selv i å handle på impulser utvikles hos barnet dersom det får jevnlig reguleringsstøtte.

Samlet sett understreker innholdet betydningen av et helhetlig og sammenhengende arbeid i skolen for å forebygge atferd som utfordrer. Ved å prioritere gode relasjoner, tilpasset opplæring, samtaler mellom lærere og elev og reguleringsstøtte, samt et velfungerende skole-hjem samarbeid, kan læreren skape et trygt og inkluderende miljø i klasserommet og forebygge atferd som utfordrer.

6.1 Videre forskning

Denne masteroppgaven har et lite utvalg på tre informanter, som representerer to ulike skoler i forskjellige kommuner. For å validere funnene og se om de kan generaliseres til en bredere

kontekst, kunne det vært interessant å undersøke om andre forskere får samme resultater i en større setting, for eksempel ved å inkludere flere informanter. For å utvide min forskning kunne det også vært interessant å benytte observasjon som metode i tillegg til intervju, for å få en mer direkte innsikt i klassemiljøet og lærerens samspill med elevene. Eller man kunne utformet et spørreskjema rettet mot både lærere og elever som berøres av, eller selv viser, atferd som utfordrer. Dette kan gi et bredere datagrunnlag og bidra til nyansert forståelse av utfordringene og effektive tiltak for å forebygge atferd som utfordrer i klasserommet.

7 Litteraturliste

- Ablon, J. S. (Regissør). (2014). *Rethinking Challenging Kids-Where There's a Skill There's a Way*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zuoPZkFcLVs>
- Ablon, J. S., & Pollastri, A. R. (2018). *The school discipline fix: Changing behavior using the collaborative problem solving approach*. W. W. Norton & Company.
- Albæk, M. (2015). *Hjerne-opplysning for barn*. Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. <https://rvtssor.no/aktuelt/400/hjerne-opplysning-for-barn/>
- Atmojo, A. E. P. (2020). Junior high school students' disruptive behaviour and their expectations on EFL class. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 509–521.
- Bachmann, K. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring: Bd. nr 62*. Høgskulen i Volda. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011100608084
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Becher, A. A., & Håøy, A. (2022). Oppfatninger om lek i førsteklasse – en casestudie der barn, foreldre og lærere er aktører. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 331–344. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/npt.106.4.5>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk—Mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I *Spesialpedagogikk* (s. 51–73). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge—Utfordringer og muligheter. I *Spesialpedagogikk* (s. 500–522). Cappelen Damm akademisk.
- Bjåstad, J. F., Sagstad, U., & Iversen, G. (2016). Autismespektertilstander. I *Psykisk helse i skolen* (s. 213–236). Universitetsforlaget.

- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra—Trygge barn i en mentaliserende skole*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/se-eleven-innenfra---trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Bufdir. (u.å.). *Vanskelige følelser – slik kan du hjelpe barnet*. Bufdir.
<https://www.bufdir.no/foreldrehverdag/smabarn/grenser-trass-og-konflikter/vanskelige-folelser-slik-kan-du-hjelpe-barnet/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Damsgaard, H. L. (2013). *Lærerlivskvalitet- erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larerlivskvalitet-erfarne-lareres-opplevelse-av-skolehverdagen/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis* (Rev. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Hva er hjem-skole-samarbeid?*
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-er-skolehjem-samarbeid/>
- Duesund, L., & Ødegård, M. (2018). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4), 410–423. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/13632752.2018.1469847>

- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 197–211.
<https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Enger, T. (2018). *Hvordan jobbe systematisk for å forebygge og håndtere utfordrende atferd*.
<https://www.larvik.kommune.no/media/10022/veileder-for-et-godt-skolemiljoe-forebygging-og-haandtering-av-utagerende-atferd.pdf>
- Eriksen, E. M. (2023). *Mye av den utagerende atferden hos elever kommer av mangel på inkludering og tilpasset undervisning*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-spesialpedagogikk/mye-av-den-utagerende-atferden-hos-elever-kommer-av-mangel-pa-inkludering-og-tilpasset-undervisning-1/362055>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna—Handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I *Barn i utfordringer—Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19–29). Fagbokforlaget.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006>
- Fasting, R. (2018). *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Cappelen Damm akademisk.
- Finsæther, K. (2022). *Skolen som regulerende miljø for elever med utfordrende atferd*.
<https://www.utdanningsnytt.no/atferdsregulering-fagartikkel->

spesialpedagogikk/skolen-som-regulerende-miljo-for-elever-med-utfordrende-atferd/337955

Forskrift til opplæringslova. (2010). *Forskrift til opplæringslova—Kapittel 20.*

Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring. Lovdata.

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#%C2%A720-1)

[724/KAPITTEL_24#%C2%A720-1](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#%C2%A720-1)

Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis.* Cappelen Damm akademisk.

Greene, R. (u.å.). *About CPS.* <https://drrossgreene.com/about-cps.htm>

Greene, R. W. (2011). *Utenfor: Elever med atferdsutfordringer.* Cappelen Damm akademisk.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020051348075

Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning.*

Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D., & Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I *Lek i begynneropplæringen* (s. 109–125).

Universitetsforlaget.

Holten, S. (2022). *Fra dialog til relasjon: I arbeid med mennesker.* Universitetsforlaget.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289–301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker—Hvordan kan læreren være en ressurs? I *Psykisk helse i skolen* (s. 125–142). Universitetsforlaget.

- Johannessen, K. N., & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.
- Johansson, L.-G. (2003). *Introduktion till vetenskapsteori*. Bokförlaget Thales.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler: Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kinge, E. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kostøl, A., & Mausethagen, S. (2011). *Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap—Kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/relasjonsorientert-praksis-og-stabile-laringsfellesskap/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Kvernbekk, T. (2016). Kommunikasjon. I *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 177–188). Cappelen Damm akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring: I barnehage og skole* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Lyngseth, E. J., & Mørland, B. (2017). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap—Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Det kongelige justis- og beredskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

- Meld. St. 34 (2020-2021). *Sammen mot barne-, ungdoms og gjengkriminalitet*. Det kongelige justis- og beredskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/d49ad5d168fc46b0bf0f4be0830d2169/no/pdfs/stm202020210034000dddpdfs.pdf>
- Michaelsen, E. (2018). Dynamisk kartlegging av leseutvikling de første skoleårene. I *Den viktige begynneropplæringen, en forskningsbasert tilnærming* (s. 139–162). Universitetsforlaget.
- Müller, C. M., Hofmann, V., Begert, T., & Cillessen, A. H. N. (2018). Peer influence on disruptive classroom behavior depends on teachers' instructional practice. *Journal of Applied Developmental Psychology, 56*, 99–108.
- <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.001>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- www.forskningsetikk.no
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.

- NTB. (2018). *Seks av ti elever forstyrres av uro i klasserommet*.
<https://www.forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/seks-av-ti-elever-forstyrres-av-uro-i-klasserommet/269962>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Omdal, H., & Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)—Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringereide, K. E., & Thorkildsen, S. L. (2019). *Folkehelse og livsmestring: Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker—Forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I *Psykisk helse i skolen* (s. 156–175). Universitetsforlaget.
- RVTS. (u.å.). *Trygghet*. Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. <https://rvtssor.no/veien-videre/trygghet/>

- Rye, M., & Eng, H. (2021). *Circle of Security (COS) International – Parenting (COS-P)* (2.utg.). https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/circle-of-security-cos-international-parenting-cos-p-2-utg/
- Rønhovde, L. I. (2020). ... *Og noen går det trill rundt for! Om den unge hjernen og pedagogisk praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Skaar, E. (2021). *I alle klasserom sitter det elever som sliter*. NRK.
https://www.nrk.no/sorlandet/xl/mange-elever-sliter-_trenger-flere-voksne-i-skolen-1.15522891
- Soffer, M., & Ben-Arieh, A. (2014). School-Aged Children as Sources of Information About Their Lives. I *The SAGE Handbook of Child Research* (s. 555–570).
<https://doi.org/10.4135/9781446294758>
- Solhaug, P., & Andersen, A. (u.å.). *Toleransevinduet for barn*. Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging.
<https://rvtssor.no/aktuelt/402/toleransevinduet-for-barn/>
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar.
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Statped. (2022a). *Oversikt og forutsigbarhet*. statped.no.
<https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/struktur-oversikt-og-forutsigbarhet/oversikt-og-forutsigbarhet/>
- Statped. (2022b). *Toleransevinduet og affektregulering*. statped.no.
<https://www.statped.no/adhd/barn-og-elever-med-adhd/toleransevinduet-og-affektregulering/>
- Størksen, I. (2013). *Hva er sosial kompetanse?* Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/hva-er-sosial-kompetanse/>

- Talgø, K. H. (2017). *Disputererte i desember om atferdsproblemer og sosial ulikhet*. NUBU.
<https://www.nubu.no/aktuelt/disputererte-i-desember-om-atferdsproblemer-og-sosial-ulikhet-article2804-119.html>
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» *Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom*. <https://www-idunn-no.ezproxy2.usn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tjora, H. (2019). «Klarer du hele meg? Når vil du også gi opp og forlate meg?» [dagbladet.no](https://www.dagbladet.no/magasinet/klarere-du-hele-meg-nar-vil-du-ogsaa-gi-opp-og-forlate-meg/71136448).
<https://www.dagbladet.no/magasinet/klarere-du-hele-meg-nar-vil-du-ogsaa-gi-opp-og-forlate-meg/71136448>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *1.1 Menneskeverdet*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *5. Sosial kompetanse. Sosial kompetanse er nøkkelen til trivsel i fellesskapet i barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Tiltak for å bedre relasjoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Temaene i Elevundersøkelsen: Regler på skolen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Regler-pa-skolen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Temaene i Elevundersøkelsen: Støtte fra lærer*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Stotte-fra-larer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging i ny opplæringslov*. Tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging i ny opplæringslov.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging-i-ny-opplaringslov/>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Weiss, S., Muckenthaler, M., & Kiel, E. (2021). Students With Emotional and Behavioral Problems in Inclusive Classes: A Critical Incident Analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(4), 213–225. <https://doi.org/10.1177/1063426620967286>
- Wiborg, L. H. (2016). *Jannike Engelstad Snoek: Mindreårige, psykisk helse og rettsapparatet, Randi Sigurdson: Tvangsplassering av barn med utfordrende atferd*. 93, 132–136.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-02-07>
- Øen, K. (2022). *Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/inkluderende-praksis-i-mote-med-utfordrende-atferd/>

Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/08856257.2021.1885178>

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I *Psykisk helse i skolen* (s. 45–69). Universitetsforlaget.

Aandahl, T., & Øverli, G. K. (2022). *En god skolestart kan forebygge atferdsproblemer*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-forsteklassing-skolestart/en-god-skolestart-kan-forebygge-atferdsproblemer/325584>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra sikt

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

164658

Vurderingstype

Standard

Dato

03.10.2023

Tittel

Mastergrad

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Janne Madsen

Student

Heidi Fosse

Prosjektperiode

28.08.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

KOMMENTAR TIL INFORMASJONSSKRIV

- følgende setning slettes: som er godkjent av REK og Sikt til å samle inn strengt fortrolige data.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger for utvalg 2

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1- LÆRER

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2 - FORESATTE OG BARN

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte/foresatte gir sitt

uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger om barn. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan lærere arbeide med å redusere utfordrende atferd i samhandlingssituasjoner på skolen?»

Dette er en forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det kan arbeides med å redusere utfordrende atferd på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er i hovedsak undersøkelse av reduserende faktorer innen utfordrende atferd hos barn. Prosjektet ønsker en oversikt over hva utfordrende atferd innebærer, hvordan det arbeides med reduksjon av utfordrende atferd, lærerens, foresattes og elevens / barnets opplevelse. Problemstillingen som skal analyseres er *«Hvordan kan lærere arbeide med å redusere utfordrende atferd i samhandlingssituasjoner på skolen?»* Prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Heidi Fosse (student). Janne Madsen (veileder).

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet ønsker jeg å gjennomføre intervju med en lærer, en elev med utfordrende atferd og elevens foresatte. Dere som er med / er valgt ut har enten profesjonell eller personlig kunnskap om reduksjon, forebygging, av utfordrende atferd og er derfor relevante som informanter (de som intervjues av studenten) i dette prosjektet. Det du kan bidra med er kunnskapen din om utfordrende atferd, informasjon om egen opptreden i møte med eleven / barnet, mulige årsaker for atferden og mulige forslag til å forbedre en slik situasjon. Det er viktig at du som informant ikke bryter din profesjonelle taushetsplikt.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet skal jeg samtale og samarbeide med dere informanter. Hensikten er å innhente informasjon som jeg kan analysere for å kunne besvare problemstillingen om utfordrende atferd. Hvis mulig, vil jeg også legge frem forslag til ulike tiltak for å redusere utfordrende atferd. Opplysningene som samles inn i samtaler, samles inn med lydopptak. Samtalen vil ha et omfang på omkring en time. Hvis jeg trenger supplerende opplysninger, håper jeg det er mulig å sende spørsmål i en mail.

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, lydopptak og transkripsjoner med deg, vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Forholdet mellom lærer, elev, foresatte og skolen vil ikke påvirkes dersom noen sier nei til deltakelse i studien.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er forskeren (student) og veileder til masteroppgaven som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med et anonymisert navn og datamaterialet lagres på en godkjent server.
- Samtalene tas opp og teksten skrives ut (transkriberes). Lydopptaket lagres ihht til forskriften på Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). Alle transkripsjoner anonymiseres.
- Anonymisering skjer ihht vanlige regler, i tillegg vil kun personlige opplysninger som er relevante for prosjektet publiseres.
- Forsker (student) har taushetsplikt ihht til samme regelverk som lærere i grunnskolen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024. Når prosjektet er godkjent, vil datamaterialet med dine personopplysninger, samt lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

I tillegg vil jeg sende deg en kopi av teksten/oppgaven før den er helt ferdigskrevet. Da kan du, hvis du ønsker det, kommentere og få innflytelse på teksten, så du ikke opplever å bli feilsitert.

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

- Heidi Fosse (student), heidifosse@hotmail.no Telefon: 91919772
- Janne Madsen (veileder), janne.madsen@usn.no
- USN personvernombud: Paal Are Solberg, Pal.A.Solberg@usn.no Telefon: 35575053

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Janne Madsen
(Veileder)

Heidi Fosse
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan lærere arbeide med å redusere utfordrende atferd i samhandlingssituasjoner på skolen?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Navn med blokkbokstaver)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan lærere arbeide med å redusere utfordrende atferd i samhandlingssituasjoner på skolen?»

Dette er en forespørsel til ditt barn og deg, om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det kan arbeides med å redusere utfordrende atferd på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn og deg.

Formål

Jeg studerer ved Universitetet i Sørøst-Norge, og der tar jeg masterstudiet i begynneropplæring. Jeg skal skrive en masteroppgave der formålet i hovedsak er å undersøke reduserende faktorer innen utfordrende atferd hos barn. Studiens hensikt er tredelt, den skal få fram både lærerens, elevens og foresattes stemme. Ved å ta barnets og foresattes perspektiv, kan det gi forskeren økt kunnskap og refleksjon om hvordan barnet og foresatte opplever situasjonen med utfordrende atferd. Ved å møte barnet på sine opplevelser kan det bidra til økt oppmerksomhet hos barnet om hvorfor det reagerer som det gjør i ulike situasjoner.

Ved å høre både lærerens, barnets og foresattes stemme vil jeg kunne vurdere samsvar og forskjeller mellom en lærers oppfatning og tanker rundt utfordrende atferd versus barnet og foresattes oppfatning og tanker.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Heidi Fosse (student). Janne Madsen (veileder).

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet ønsker jeg å gjennomføre intervju med en lærer, en elev med utfordrende atferd og elevens foresatte. Dere som er med / er valgt ut har enten profesjonell eller personlig kunnskap om utfordrende atferd og er derfor relevante som informanter i dette prosjektet. Jeg

ønsker blant annet å undersøke om barnet evner å sette ord på hva som skjer når det utagerer, om det er utløsende faktorer, hva barnet eventuelt gjør i slike situasjoner, og om det har noen verktøy for å forhindre at det havner i slike situasjoner. Det du som foresatt kan bidra med er kunnskapen din om utfordrende atferd, informasjon om egen opptreden i møte med barnet i utfordrende, utagerende situasjoner, mulige årsaker for atferden og mulige forslag til å forbedre en slik situasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet skal jeg samtale og samarbeide med dere informanter. En informant er den intervjues av studenten. Under selve intervjuet vil jeg bruke en intervjuguide hvor jeg på forhånd har utarbeidet noen spørsmål.

Det vil bli brukt en lydopptaker under intervjuet slik at jeg får med meg hele samtalen, før jeg senere skal transkribere den (skrive den ned). Selve intervjuet vil vare omlag 1/1.5 time og vil bli gjennomført en plass vi blir enige om. Om barnet ønsker at du er til stede under intervjuet med barnet, er det greit.

Opplysningene som samles inn i intervjuene, samles inn med lydopptaker. Disse opplysningene vil bli oppbevart på et nettbasert undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo.

Hvis jeg trenger supplerende opplysninger, håper jeg det er mulig å sende spørsmål i en mail.

Når masteroppgaven er ferdig skrevet og godkjent vil alle data bli slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn og du skal delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine barns og dine personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner med dere, vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg / dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Barnet kan si nei til deltakelse selv om foreldre/foresatte har gitt sitt samtykke.

Forholdet mellom lærer, elev, foresatte og skolen vil ikke påvirkes dersom noen sier nei til deltakelse i studien.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er forskeren (student) og veileder til masteroppgaven som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med et anonymisert navn og datamaterialet lagres på en godkjent server.
- Samtalene tas opp og teksten skrives ut (transkriberes). Lydopptaket lagres ihht til forskriften på Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven). Alle transkripsjoner anonymiseres.
- Anonymisering skjer ihht vanlige regler, i tillegg vil kun personlige opplysninger som er relevante for prosjektet publiseres.
- Forsker (student) har taushetsplikt ihht til samme regelverk som lærere i grunnskolen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juni 2024. Når prosjektet er godkjent, vil datamaterialet med dine personopplysninger, samt lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

I tillegg vil / kan jeg sende deg en kopi av teksten/oppgaven før den er helt ferdigskrevet. Da kan du, hvis du ønsker det, kommentere og få innflytelse på teksten, så du ikke opplever å bli feilsitert.

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

- Heidi Fosse (student), heidifosse@hotmail.no Telefon: 91919772
- Janne Madsen (veileder), janne.madsen@usn.no
- USN personvernombud: Paal Are Solberg, Pal.A.Solberg@usn.no Telefon: 35575053

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Janne Madsen
(Veileder)

Heidi Fosse
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan lærere arbeide med å redusere utfordrende atferd i samhandlingssituasjoner på skolen?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan delta i intervju
- å selv delta i intervju

Jeg samtykker til at mine barns opplysninger, samt mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Navn med blokkbokstaver)

(Signert av foresatte til barnet, dato)

Informasjonsskriv til barnet som skal delta i studien.

Hei, mitt navn er Heidi Fosse. Jeg studerer på Universitetet på Notodden, der studerer jeg til å bli lærer. Jeg skal nå skrive min siste oppgave, som kalles en masteroppgave. Til den oppgaven trenger jeg din hjelp. Jeg ønsker å finne ut hvordan du har det på skolen, og om det er noe de / vi som jobber på skolen kan gjøre for at du skal få det enda bedre. Det jeg er interessert i, er å snakke med deg om din skolehverdag. Jeg ønsker blant annet å finne ut hva du liker best på skolen og hva du liker minst, om det er ting som gjør deg sint, og hva som skjer når du blir sint. Jeg ønsker også å finne ut hva mamma (og pappa) gjør for å hjelpe deg hvis du blir sint, og hva læreren din gjør for å hjelpe deg hvis du blir sint. Når jeg snakker med deg kommer jeg til å bruke en lydopptaker på telefonen min, det er slik at jeg skal få med meg alt du sier uten at jeg glemmer noe. Når vi snakker sammen kan mamma, eller pappa, være inne sammen med oss hvis du vil. Hvis du ikke har lyst til å være med i prosjektet lenger er det greit, da kan mamma eller pappa gi beskjed til meg om det.

Vedlegg 5: Intervjuguide, lærer

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?
3. Kan du fortelle litt om din erfaring med elever med utfordrende atferd?
4. Har du noen tanker om hva som kan være årsaker til utfordrende atferd?
5. Har du vært på kurs som omhandler utfordrende atferd?
Oppfølgingsspørsmål om ikke besvart: hva lærte du der?
6. Hvordan ser du din egen tilnærming til eleven i sammenheng med utfordrende atferd?
7. Hva tenker du er viktig kunnskap å ha med seg i møte med utfordrende elever?
8. Hvilke metoder eller strategier bruker du for å redusere utfordrende atferd i klasserommet?
Oppfølgingsspørsmål om ikke besvart: hvordan opplever du at det fungerer?
9. Hvordan tilpasser du undervisningen for å imøtekomme ulike behov og hindre utfordrende atferd?
10. Kan du beskrive hvilken lederstil (klasseledelse) som du mener er best for elever med utfordrende atferd?
11. Hvordan samarbeider du med andre fagpersoner, som rådgiver eller spesialpedagoger, for å håndtere utfordrende atferd?
12. Kan du beskrive noen utfordringer du har møtt i arbeidet med å redusere utfordrende atferd, og hvordan du har håndtert dem?
13. Hvordan involverer du foreldre eller foresatte i arbeidet med å redusere utfordrende atferd?
Oppfølgingsspørsmål hvis ikke besvart: på hvilken måte involverer du dem?
14. Hvilken betydning mener du skole-hjem-samarbeid har for reduisering av utfordrende atferd?

15. Hvor mye involverer du barnet i metoder for å redusere den utfordrende atferden?

Oppfølgingsspørsmål om ikke besvart: på hvilken måte involverer du dem eller /
hvorfor så lite?

16. Hvordan forholder du som lærer deg i situasjoner som eleven opptrer utfordrende?

17. Hva tenker du om betydningen av en god relasjon i møte med barn som opptrer
utfordrende?

18. Hva tenker du om betydningen av regulering for elever med utfordrende atferd?

19. Hva tenker du om trygghet for elever med utfordrende atferd?

20. Hva tenker du om tydelige rammer når det kommer til barn med utfordrende atferd?

21. Hvilken betydning har struktur og forutsigbarhet for elever med utfordrende atferd?

22. Hvordan tenker du at vi kan jobbe for å redusere den utfordrende atferden?

Vedlegg 6: Intervjuguide, foresatt

1. Hva legger du i begrepet utfordrende atferd?
2. Hvilke tegn på utfordrende atferd har du observert hos ditt barn, og hvordan har du håndtert dem hjemme?
3. Har du vært på kurs som omhandler utfordrende atferd?
Oppfølgingsspørsmål: hva lærte du der?
4. Har du noen tanker om hva som kan være årsaker til utfordrende atferd?
5. Hva tenker du er viktig kunnskap å ha med seg i møte med utfordrende elever?
6. Hvordan ser du din egen tilnærming til barnet i sammenheng med utfordrende atferd?
7. Hvordan reduserer dere den utfordrende atferden hjemme?
8. Hvordan opplever dere at dette fungerer?
9. Hvor mye involverer dere barnet i metoder for å redusere atferden hjemme?
Oppfølgingsspørsmål: på hvilken måte involverer dere det eller / hvorfor så lite?
10. Kan du beskrive hvilken lederstil (klasseleder) som du mener er best for barn med utfordrende atferd?
11. Hvilken betydning mener du skole-hjem-samarbeid har for reduisering av utfordrende atferd?
12. Hvordan har du opplevd lærerens innsats for å redusere den utfordrende atferden?
13. Hva tror du er de mest effektive tiltakene læreren kan iverksette for å redusere utfordrende atferd på skolen?
14. Hvordan opplever du kommunikasjonen med lærerne når det gjelder eventuelle bekymringer eller spørsmål knyttet til utfordrende atferd?
15. Mener du at skolen kan forbedre kommunikasjonen med foreldre når det gjelder utfordrende atferd og eventuelle forebyggingstiltak? Hvordan? Evt hvorfor ikke?

16. Har du noen forslag til hvordan skolen kan involvere foreldre mer aktivt i arbeidet med å minske utfordrende atferd på skolen?
17. Hvilke utfordringer har du møtt som forelder når det gjelder å støtte ditt barn i å håndtere utfordrende atferd?
Oppfølgingsspørsmål: hvordan har du håndtert disse utfordringene?
18. Hva tenker du om tydelige rammer for barn med utfordrende atferd?
19. Hvilken betydning har struktur og forutsigbarhet for ditt barns hverdag?
20. Hva tenker du om betydningen av en god relasjon mellom voksne og barn som har en utfordrende atferd?
Oppfølgingsspørsmål: hvordan vil du beskrive din relasjon til barnet ditt?
21. Hva tenker du om trygghet for barn med utfordrende atferd?
22. Har du noen reguleringsmetoder du bruker på barnet når det opptrer utfordrende?
23. Har du observert noen reguleringsmåter barnet bruker selv når det opptrer utfordrende?
24. Hvordan forholder du deg som forelder når barnet opptrer utfordrende?
oppfølgingsspørsmål: hvordan snakker du til barnet?
25. Hvordan kan vi på skolen jobbe for å tilrettelegge best mulig slik at atferdsvanskene blir møtt på en hensiktsmessig måte?
26. Andre ting du ønsker å snakke om?

Vedlegg 7: Intervjuguide, elev

1. Kan du fortelle meg litt om hvordan du føler deg når du er på skolen og i klasserommet?
2. Hva liker du best på skolen?
Oppfølgingsspørsmål om ikke besvart: hvorfor liker du det?
3. Hva liker du minst på skolen?
Oppfølgingsspørsmål om ikke besvart: hvorfor liker du det minst?
4. Hva liker du best med læreren din?
eventuelt oppfølgingsspørsmål: hvorfor liker du det?
5. Noen ganger kan vi kjenne oss frustrerte eller sinte. Hva gjør deg sint?
6. Husker du hva som skjer når du blir sint? Hva du gjør?
7. Er det noe som hjelper for å roe deg ned når du blir sint?
Oppfølgingsspørsmål om ikke besvart: Hva da? Hvorfor hjelper det?
8. Hva gjør læreren for å hjelpe deg når du blir frustrert eller sint?
Oppfølgingsspørsmål om ikke besvart: virker det?
9. Hva gjør mamma for å hjelpe deg når du blir frustrert eller sint?
Oppfølgingsspørsmål om ikke besvart: virker det?
10. Hva kan eller bør læreren gjøre for å hjelpe deg, slik at du føler deg bedre og for å unngå at du blir sint eller frustrert?
11. Tror du at det er viktig for læreren å samarbeide (jobbe sammen) med deg for å løse problemer og utfordringer på skolen? Hvorfor eller hvorfor ikke?
12. Er det spesielle tider eller aktiviteter på skolen som er vanskeligere (mer utfordrende) enn andre? Hvorfor er det vanskeligere?
13. Hvis det var noe du kunne endret med skolen eller klasserommet, slik at du føler deg bedre og kanskje blir mindre sint eller frustrert, hva kunne det vært?

14. Har du noen andre tips til hvordan læreren kan hjelpe deg hvis du blir sint eller frustrert? Hva hjelper for å roe deg ned?

15. Har du noe annet du tenker du vil dele om hvordan du føler deg på skolen?