



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultetet for helse og sosialvitenskap

**Eirin Olsen**

# **Lærereens holdninger til elever/barn med atferdsvansker**

**Theachers attitudes towards children with  
behavior difficulties**

Master i psykososialt arbeid med barn og unge

RBU3001

**Høsten 2022**

## **Sammendrag**

Denne forskingsoppgaven tar sikte på å belyse lærernes holdninger til elever som strever med atferdsvansker. Formålet var å øke kunnskapen om læreren sine tanker, følelser og handlemåte overfor denne elevgruppen. Min problemstilling har vært: *Hvilke holdninger har lærere til atferdsvansker/atferdsproblemer hos barn på» mellomtrinnet i barneskolen»?*

I forskingsoppgaven brukte jeg kvalitativ metode, og det ble foretatt fem semistrukturerte intervjuer med lærere som jobber i barneskolen. Analysen og tolkingen av datamaterialet ble gjort ut fra fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsperspektiv.

Det teoretiske grunnlaget var tuftet på teorier om holdninger, holdninger og atferdsvansker, samt risiko og beskyttende faktorer i et barns liv.

Denne forskingsoppgaven har vist at lærerens holdninger har betydning om atferden til eleven anses som en vanske eller normal. Vider at relasjon er viktig for hvordan lærere klarer å ivareta elever med avvikende atferd. Lærere med yrkeserfaring og som føler seg tygge i jobben, liker å jobbe med denne type elever, og har positive affektive holdninger til eleven som igjen kommer til uttrykk i elvens faglige og sosiale trivsel på skolen.

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.2. <i>Problemstilling</i> .....	3
<b>2. Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1. <i>Holdninger</i> .....	4
2.2. <i>Holdninger og atferdsvansker</i> .....	7
2.2.1. <i>Definisjoner</i> .....	8
2.2.2. <i>Klassifisering av atferdsvansker</i> .....	10
2.2.3. <i>Forekomst</i> .....	11
2.2.4. <i>Årsaker</i> .....	13
2.3. <i>Risiko- og beskyttelsesfaktorer</i> .....	13
2.3.1. <i>Risikofaktorer</i> .....	15
2.3.2. <i>Beskyttelsesfaktorer</i> .....	19
<b>3. Vitenskapsteori og metode</b> .....	<b>23</b>
3.1. <i>Valg av metode</i> .....	23
3.2. <i>Den kvalitative forskningstradisjon</i> .....	24
3.2.1. <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i> .....	25
3.3. <i>Det kvalitative forskingsintervju</i> .....	27
3.4. <i>Datainnsamling</i> .....	28
3.4.1. <i>Utvalg og rekrutering av informanter</i> .....	28
3.4.2. <i>Intervjuguide</i> .....	29
3.4.3. <i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	29
3.4.4. <i>Transkribering</i> .....	30
3.4.5. <i>Analyse</i> .....	30
3.4.6. <i>Reliabilitet, validitet og overførbarhet</i> .....	33
3.5. <i>Etiske refleksjoner</i> .....	35
<b>4. Presentasjon av resultater og drøfting</b> .....	<b>37</b>
4.1. <i>Relasjon - betydning for holdninger</i> .....	38
4.1.1. <i>Relasjon til enkelteleven</i> .....	38
4.1.2. <i>Relasjon til nettverket</i> .....	41
4.1.3. <i>Oppsummering</i> .....	45
4.2. <i>Trygghet/Erfaring – betydning for holdninger</i> .....	45
4.2.1. <i>Oppsummering</i> .....	48
4.3. <i>Oppfattelse av normalitet – betydning for holdninger</i> .....	48
4.3.1. <i>Omfang</i> .....	49
4.3.2. <i>Unormalt utviklingsmønster</i> .....	50
4.3.3. <i>Forventinger fra omgivelsene</i> .....	51
4.3.4. <i>Oppsummering</i> .....	54
<b>5. Styrker og begrensinger</b> .....	<b>55</b>
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>57</b>
<b>7. Videre forskning</b> .....	<b>58</b>
<b>8. Litteraturliste</b> .....	<b>59</b>

<b>Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene .....</b>	<b>65</b>
<b>Vedlegg 2. Intervjuguiden .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 3. Meldeskjema NSD.....</b>	<b>70</b>

## 1. Innledning

*Hva skal til for at vi mennesker kan leve godt sammen? Dette spørsmålet har endelige mange svar. Men jeg tror ett er viktigere enn mange andre: Evnen til innlevelse i andre menneskers liv. Jeg tror det er avgjørende at vi tar oss tiden og bryet med virkelig å lytte til andres opplevelse – med ønske om å forstå. Lar oss berøre, påvirker den måten vi tenker og handler på. Både i våre nære forhold og i det store felleskapet*

(Utdrag fra Hans Majestet Kong Harald sin nyttårstale, 2021).

Holdninger er knyttet til hva vi tenker og hvordan vi forholder oss selv og til andre. Jeg tolker budskapet i Kong Haralds tale til å handle om ens egen innlevelsen i den andre sin virkelighet, med et ønske om å forstå den andre sitt ståsted. En slik innlevelse kan både si noe om egne holdninger, samt føre til holdningsendringer, både overfor de mennesker en møter i nære relasjoner, men også de en møter eksempelvis gjennom jobb. Dette er i aller høyeste grad relevant for skolen som en stor arena i et barns liv. Det er også relevant for meg som jobber i BUP, og ofte samarbeider med lærere vedrørende elever som strever. Økt kunnskap om barns skolehverdag svært relevant.

Et barn har i hovedsak to arenaer i sitt liv; skole og hjem. Disse to arenaene er betydningsfulle for et barns utvikling. Læreren er således en sentral person i alle elevers liv. Hvilke holdninger en lærer har, har betydning for elevens helse og utviklingsmuligheter (Nordahl, 2010, s. 13). Nettopp fordi læreren har en slik betydningsfull rolle ønsker jeg i denne oppgaven å utforske lærerens holdninger til elever, og da de elever som utfordrer læreren mest, elever med atferdsvansker.

### **Lærerens rolle**

I 2006 fremkom det i rapporten fra utdanningsdirektoratet, *at ulike former for atferdsproblematikk er en av de største utfordringene lærere og skoleledere står overfor i grunnopplæringen* (utdanningsdirektoratet rapport, 2006, s 6). Ifølge Nordahl er læreren viktig for eleven. Hvordan læreren oppfatter eleven, og ikke minst hvordan læreren forstår elevens strev har betydning for elevenes trivsel (Nordahl, 2010, s. 13). Overnevnte kan sies å

formidle læreren sin betydningsfulle rolle overfor elever, men også at lærerrollen er ekstra betydningsfull for elever som har atferdsvansker.

Læreryrket kan defineres som summen av de forventinger og krav som stilles til utøvelsen av yrket (Raaheim, 2002, s. 28). En kan si at lærerens primære oppgave er å legge til rette for, og å lede elevens læring. Ifølge stortingsmelding 11 (2008-2009) så kan lærerrollen grovt inndeles i tre hoveddeler. Hvordan læreren er i møte med elever. Videre hvordan læreren er i det profesjonelle fellesskapet, som arbeid med kolleger og ledelse. Samt hvordan læreren er i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. I dette ligger også hvordan læreren håndhever lovverk, læreplan og andre forskrifter (Meld. St.11 (2008-2009), s.12). Hvordan disse tre delene utøves i det daglige, avhenger av individuelle egenskaper hos den enkelte lærer, og kan kanskje tenkes å henge sammen med læreren sine holdninger.

### **Tidligere forskning på temaet**

Da jeg begynte å undersøke denne tematikken, fant jeg ut at mange har skrevet om elever med atferdsvansker, men det er få studier som ser på læreren. Jeg fant en norsk kvalitativ studie av Drugli et al. (2008), studien omhandlet 27 pedagoger (både i skole og barnehage) sine opplevelser av å jobbe med barn med kjent atferdsproblematikk. Studien konkluderte med at pedagogene var engasjert i jobben rundt elever med atferdsvansker. Atferdsproblemen til barna kunne bero på tre typer, der en var vansker hos barnet, som eksempelvis ADHD, liten hjerneskode, nevrologiske problem. En annen kom til uttrykk når det var noe med foreldrene og hjemmeforholdene, som eksempelvis negativt samspill, konflikter, dårlig oppfølging og omsorg. Siste var en kombinasjon av de overnevnte. Pedagogene i studien anså ikke skole eller barnehagen som bidragsyttere til atferdsvansker, de så på atferdsvansker var noe barna kom med, og som skolen og barnehagen bare måtte forholde seg til. Studien viste videre at hjelpen disse elevene fikk ikke var tilstrekkelig tilpasset, samt ble gitt for sjeldent. Videre at fraværet av hjelp og utilstrekkeligheten i hjelpen ble spesielt synlig for de elevene med gjennomgripende vansker, og som var i risiko for langvarige vansker både som ungdommer og i det voksne liv (Durgli et al., 2008, s. 289-290).

### **Lovgrunnlaget som skal sikre barns rett til trivsel og læring**

Lov om grunnskole og videregående opplæring/opplæringsloven danner grunnlaget for hvordan den norske skole skal drive opplæring. Denne loven fremmer at oppæringen skal være i samarbeid med hjemmet, og gi elevene fremtidsmuligheter. I kapittel 9A-2 oppgis det at

alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel og læring. Loven viser videre til nulltoleranse for mobbing, samt at det er skolen sitt ansvar å hele tiden jobbe for helse, trivsel og læring til elevene. Samt at det tydeliggjøres at de som jobber på skolen har ansvaret at elever har et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, §9A-2, §9A-3, og §9A-4). Opplæringsloven kan sies å gi et overordnet bilde av de rettigheter som elever har, uavhengig av hvilke forutsetninger eller evner eleven har. Et barns trivsel på skolen kan i hovedsak sies å bli påvirket av hvordan barnet blir møtt av lærerne og andre elever. Som vi skal se senere i oppgaven, kan læreres holdninger til barn påvirke deres atferd i møte med barnet. Jeg ble derfor nysgjerrig på holdningene til lærerne, og deres holdninger til denne gruppen elever.

## **1.2. Problemstilling**

Med bakgrunn i overstående, har jeg valgt følgende problemstilling:

### **Hvilke holdninger har lærere til atferdsvansker/atferdsproblemer hos barn på mellomtrinnet i barneskolen?**

Min problemstilling inneholder begrepet holdninger. Jeg tenker at akkurat dette begrepet åpner opp for ulike meninger, som igjen kan gi interessante drøftinger om tematikken. Jeg ønsker å gå i dybden på dette, og har derfor valgt kvalitativ metode som mitt forskningsverktøy. Ordet/begrepet «holdninger» blir brukt i dagligtalen, så vel som i faglige sammenhenger og er nok et velkjent ord/begrep for mange. Begrepet holdninger er uklart når det gjelder innhold, og kan nok fremstå noe forvirrende både i dagligtalen og i faglige sammenhenger (Asheim 1997, s 23). For å prøve å klargjøre begrepet så valgte jeg definisjonen til Eagly og Chaiken (1993):

*Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor. Psychological tendency refers to a state that is internal to the person, and evaluating refers to all classes of evaluative responding, whether overt or covert, cognitive affective, or behavioral ( Eagly og Chaiken, 1993, s.1)*

Denne definisjonen viser til en tredeling av begrepet. Der holdninger består av en affektiv del, en kognitiv del og en atferdsmessig del. Raaheim (2002) utdypet Eagly og Chaiken (1993) sin

definisjon ved å formidle «det vil si at vedkommende gjennom det som han eller hun tenker (kognitivt), føler (affektivt) eller sier og gjør (atferd), vurderer hendelsen, fenomenet eller objektet på bestemte måter» (Raaheim, 2002, s. 81). Jeg vil gå ytterligere inn i begrepet holdninger i oppgavens teorikapittel.

I denne oppgaven er det læreren sine holdninger til barn med atferdsvansker jeg ønsker å se på. Læreryrket kan defineres som summen av de forventinger og krav som stilles til utøvelsen av yrket (Raaheim, 2002, s. 28). En kan si at lærerens primære oppgave er å legge til rette for, og å lede elevens læring. Ut fra Stortingsmelding 11 (2008-2009) kan lærerrollen grovt inndeles i tre hoveddeler. Hvordan læreren er i møte med elever. Videre hvordan læreren er i det profesjonelle felleskapet, som arbeid med kolleger og ledelse. Samt hvordan læreren er i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. I det siste ligger også hvordan læreren håndhever lovverk, læreplan og andre forskrifter (Meld. St.11 (2008-2009), s.12). Hvordan disse delene utøves i det daglige, avhenger av individuelle egenskaper og holdninger hos den enkelte lærer.

## 2. Teori

For å belyse oppgavens problemstilling vil jeg redegjøre for relevant teori. I dette kapitlet vil jeg først presentere teori om hva holdninger er. Før jeg går over til å presentere hvordan forstå holdninger opp mot atferdsvansker hos barn. Dette gjør jeg ved å bruke ulike definisjoner på atferdsvansker, klassifisering av atferdsvansker og forekomst av atferdsvansker, samt at jeg ser på årsaksforklaring og formålsforklaringer. Jeg vil også presentere teori om ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer ved hjelp av Nordanger sin modell. Det er relevant for lærere kjenner til de vanligste risiko og beskyttende faktorene som kan opptre i et barns liv, samt kjenner til den kumulative effekten ved disse. Videre at læreren med i sin betydningsfulle rolle overfor elever, kan ha påvirkning både på risikofaktorene og de beskyttende faktorene.

### 2.1. Holdninger

Hvordan en lærer tolker atferden til en elev avhenger blant annet av hans/hennes holdninger. Hva læreren anser som innenfor normalen eller utenfor normalen beror på hvordan læreren ser på, tenker og føler, og handler når det kommer til elevens atferd. Lærerens holdninger



overfor elever med atferdsvansker har betydning både for læreren selv, eleven som har atferdsvansker, de andre elevene i klassen og foreldrene (Rønhovde, 2019, s. 25). Dersom en lærer oppfatter eleven som strevsom, så kan læreren grue seg til å ha denne eleven i timene. Læreren holdninger overfor eleven kan i deres møter komme til uttrykk både verbalt og nonverbalt. Eksempelvis som sukk og himling med øynene, samt gjentatte beskjeder med streng stemme, om å sitt i ro. Læreren væremåte overfor eleven med atferdsvansker, kan gjøre at medelevene blir oppmerksomme på elevens strev. Videre at medelevene adopterer læreren holdning, ved å bli fort oppgitt av elevens atferd, og ha negative kommentarer til eleven. Medelevene kan også fortelle foreldrene sine om den «vanskelige» eleven, og foreldrene kan kanskje gå til læreren og formidler at denne eleven forstyrrer innlæring til eget barn. Slik kan altså læreren sin holdning spre seg (Rønhovde, 2019, s. 27).

Ifølge Asheim (1997) er en eksakt definisjon av begrepet holdninger vanskelig, da begrepet fremstår som uklart. Begrepet kan best forklares ved bruk av eksempler. Asheim har egne eksempler på hvordan beskrive holdninger i læreryrket. Det gjør han ved ord som «vennlighet, omsorg, oppriktighet og kjærlighet» (Asheim, 1997, s. 20). Når ord som vennlighet blir brukt, kan det kanskje vise til læreren sin forståelse og godhet for alle elever uansett utgangspunkt. Ord som omsorg og kjærlighet kan kanskje vise til den kvaliteten på relasjonen læreren har til elevene. Oppriktighet kan kanskje speile tilbake på en lærer sin troverdighet og rettskaffenhet i møte med elevene

Ordene vennlighet, omsorg, oppriktighet og kjærlighet er også begreper som er betegnende for dydsetikken. Dydsetikk blir lite brukt i dag, og en kan si at holdningsbegrepet i stor grad har erstattet dydsetikken (Asheim, 1997, s. 21). For å rydde mer i det diffuse holdningsbegrepet, så kan det hjelpe å forklare dyd. Ifølge Asheim (1997) står «Dyd» for en etikk som er integrert i personlighet og i en praksis» (Asheim 1997, s. 21). En lærer sin kjærlighet, omsorg, oppriktighet og vennlighet overfor elevene kan sies å være en integrert del av hans/hennes personlighet, og kommer ut i yrkespraksis. Dette er også noe Raaheim (2002) viser til ved å formidle at holdninger kommer frem i måten personen uttrykker seg verbalt og gjennom personenes atferd (Raaheim, 2002, s. 81).

Holdninger kan sies å være en del av vår personlighet. Men hvordan har vi ervervet de holdninger vi har? En forklaringsmåte er se til fenomenologien og hermeneutikken. Ifølge

Thomasen (2018) handler fenomenologien om å forstå hvordan verden føles og oppleves. Den handler om hvordan vi som mennesker prøver å skape mening i vår tilværelse gjennom de mennesker vi møter og de tingene vi omgir oss med, sagt med andre ord vår livsverden (Thomasen, 2018, s. 84).

Ifølge Thomasen (2018) er Gadamer en av hermeneutikken sentrale figurerer. Gadamer mente at en persons mening og forståelse ble dannet ut av en ubevist forforståelse eller fordom. Ordet fordommer forbindes ofte med noe negativt i dag, men slik var det ikke hos Gadamer (Thomasen 2018, s. 86). Vår forforståelse dannes ikke fra et nullpunkt, men vil alltid være preget av tidligere hendelser, tanker og handlingsmåter. Vår forforståelse danner en sammenheng for oss og blir vårt ståsted å se verden ut ifra, eller sagt med andre ord vår forståelseshorisont. Ifølge Thomassen (2018) så kan møte/samtaler mellom mennesker, kunstverk eller historiske tekster føre til endring av egen forståelseshorisont. Det vil da skje en forståelsesprosess der nye erfaringer hjelper oss å se flere nyanser av et fenomen, og gjennom våre nye erfaringer så kan vi endre vårt ståsted, vår horisont. Når slik endring skjer skapes nye forståelser eller holdninger (Thomassen, 2018, s. 86-88).

Begrepet holdninger blir i sosialpsykologien ofte fremstilt ut fra to ulike tilnæringsmåter/modeller; en endimensjonal tilnærming og en trekomponentmodell. Den mest anvendte er trekomponentmodellen (Raaheim, 2002, s. 80). Den endimensjonale tilnærmingen har fotfeste hos de forskere som mener at våre tanker, hva vi føler og vår atferd ikke alltid samsvarer. I denne tilnærmingen legges det vekt på en dimensjon, den følelsesmessige (Raaheim, 2002, s. 83). Siden trekomponentmodellen er mest vanlige å bruke vil jeg gå nærmere inn på den. Trekomponentsmodellen gir uttrykk for at hvordan vi oppfatter og reagerer på situasjoner eller andre mennesker, henger sammen med våre holdningers tre ulike bestanddeler; den affektive, den kognitive og den atferdsmessige (Raaheim 2002, s, 81). Definisjonen Eagly og Chaiken (1993) som jeg har valgt for denne oppgaven, og som ble gjengitt overforviser til den type inndeling som er i trekomponentsmodellen.

Hvordan våre holdninger kan påvirke andre formidlet den danske teologen og filosofen Løgstrup (2000) på denne måten:

*«Gjennom våre holdninger til hverandre er vi med på å gi hverandre verden dens form. Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og*

*farge hans verden får. Jeg er med på å gjøre den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig – og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg. Ikke gjennom teorier eller anskuelser, men ganske enkelt gjennom min holdning» (Løgstrup, 2000, s. 39).*

Hvordan vi tenker, føler og hva vi sier og gjør er vår holdning. Vår holdning kan sies å være med å bestemme hvordan vi reagere på de vi møter i vår hverdag. Sagt med andre ord, den atferden vi viser overfor andre er en del av vår holdning. En kan dermed si at holdninger har betydning for både oss selv og de menneskene vi har rundt oss. Våre holdninger preger oss i samhandling, og påvirker den andre sin verden (Raamheim 2002, s 81).

## **2.2. Holdninger og atferdsvansker**

Elvèn (2017) hevder at atferdsvansker er for lærere å anse som en krevende normalitet ved deres jobbhverdag (Elvèn, 2017, s. 25.). Durgli (2021) har formidlet at lærere har gitt tilbakemeldinger på at elever med atferdsvansker er krevende å håndtere, at disse barna opptar mye av lærerens kapasitet, og at en som lærer kan bli sliten (Durgli, 2021, s. 148). Slike tilbakemeldinger kan gi et bilde kompleksiteten som læreren opplever i sitt yrke. Der slitenheten kan være et uttrykk for hvor utfordrerne det kan oppleves for lærere å skulle håndtere elever med atferdsvansker. Hvordan lærere ser på elevens atferdsvansker avhenger av lærerens holdninger, og kommer kanskje spesielt til uttrykk i hvordan læreren preferere til løsning på vanskene. Om læreren ser på seg selv som en del av løsningen eller om løsningen på vanskene ligger utenfor læreren (Elvèn, 2017, s. 19).

Ifølge Folkehelseinstituttet (2020) sin rapport finnes det ikke en generell definisjon på atferdsvansker (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund, Nguyen, 2020, s. 6). Ogden (2018) hevder at det er utfordrerne å ha helt klare skillelinjer mellom normalatferd og atferdsvansker hos et barn (Ogden, 2015, s. 16). Dette da de fleste barn i perioder vil kunne anses å ha noen former for atferdsvansker. Videre at atferdsvansker bør regnes som en del av normalutviklingen til et barn, og kan ses på som en måte for barnet å teste grenser, etablere selvstendighet, mestre utfordringer og utvikle sosiale ferdigheter. Typisk er at slik atferd er forbigående (Kjølbil, 2012, s.1). Atferdsvansker er altså ikke en statisk vanske, noe som kan innebære at relasjonene rundt barnet vil kunne ha ulike oppfattelse om dette er en

problematikk eller ikke. Ulikhetene mellom foreldre, elever og lærere blir kanskje tydeligst i hva de ulike anser som normalitet og hva de anser som atferdsvansker. Tidsperspektivet spiller også inn i oppfattelsen av normalitet og atferdsvanske. Dersom atferden varer over tid, krenker andre, samt hemmer barnets egen utvikling, kan det tyde på atferdsvanske (Nordahl, Sørлие, Manger, Tveit, 2007, s. 31) En annen måte å se tidsperspektivet på er, at det vi oppfatter som normalt i dag, ble kanskje tilbake i tid oppfattet som atferdsvansker (Ogden, 2015, s. 13).

Begrepet atferdsvansker har som nevnt overfor ingen generell definisjon, men kan defineres på flere ulike måter. Jeg vil nedenfor trekke frem noen ulike definisjoner, som jeg synes viser noe av mangfoldet i begrepsforståelsen. Kanskje vanskeligheten med en generell definisjon kan komme av ulike holdninger til denne type atferd og når atferdsproblemer anses som en vanske.

#### 2.2.1. Definisjoner

Nordahl, Sørлие, Manger og Tveit (2007) har en definisjon på atferdsproblemer:

*«Atferdsproblemer defineres som et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evne og viljen barnet viser til å møte disse kravene. Det kan med andre ord dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsene krav og forventninger»* (Nordahl, Sørлие, Manger og Tveit, 2007, s. 33).

Denne definisjonen viser til at individuelle variasjoner i sosiale ferdigheter og/eller kognitive læreforutsetninger, må hensyntas av omgivelsene til individet. Dersom det ikke gjøres, kan krav og forventninger fra omgivelsene føre til atferdsvansker hos individet. Samspillet med omgivelsene er altså betydningsfullt for individets sin atferd (Nordahl, 2005, s. 28).

Omgivelsene rundt en elev kan eksempelvis være lærerrelasjonen, jevnalderfelleskapet både på og utenfor skolen, samt familieforhold (Ogden, 2009, s. 54). Å hensynta miljøet rundt barnet som faktorer der både kan forsterke og utvikle barnets atferdsvansker. Å se til omgivelsene innbefatter også å se på lærerens eget bidrag til elevens situasjon. Å gjøre det på denne måten vil kanskje kunne åpne opp for nye muligheter for å hjelpe eleven med sine vansker (Sørлие, Manger, Tveit, 2007, s. 62).

Ogden (2015) formidler en litt annen en definisjon:

*«Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventinger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positive samhandling med andre. Den hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling» (Ogden, 2015, s. 15).*

Denne definisjonen er bred, og sier lite om årsakene til atferdsproblemene. Her er søkelyset på avvik/mangler/svakheter hos eleven/individet. Det er skolen/lærene som har definisjonsmakt om elevens atferd bryter med gjeldene regler, normer og forventinger, som igjen er bestemmende for atferdsvansker eller ikke. Ifølge Ogden (2015) kan problematferd bli synlig på flere måter. Det kan være elever som er høylytte, sinte, gjør ablegøyer for å tiltrekke seg oppmerksomhet, samt kan komme i konflikter med å både jevnaldrende og voksne. Denne væremåten innvirker negativt på undervisningen (Ogden, 2015, s. 12). Sørлие og Nordal (1998) oppgav at den individorienterte tankegangen gjenspeiler seg i lovverket til grunnskolen, da spesialundervisning og sakyndigvurderinger er tilknyttet enkeltelever (Sørлие, Nordahl, 1998, s. 36). Et slikt ensidig fokus på enkeltindividet/eleven sine vansker og diagnoser, kan svekke oppmerksomheten til utfordringer i omgivelsene til barnet. Dette kan føre til at en i liten grad tar inn over seg hvordan miljøet rundt barnet, som fritiden, hjemmeforhold og læringsmiljøet på skolen både kan forsterke og utvikle barnets atferdsvansker (Nordahl, Sørлие, Manger, Tveit, 2007, s. 62).

En tredje definisjon viser til at barnets atferd kan være et forsøk på mestring av situasjonen.

Nordahl, Sørлие, Manger og Tveit (2007) formidlet:

*«Dette innebærer for eksempel at atferd i klasserommet som læreren oppfatter som problematferd eller avvikende, fra elevens ståsted kan oppfattes som rasjonell og intensjonal. Problematferden kan dermed i noen grad også ses som en form for mestringsstrategi (om enn uønsket sette fra den voksnes perspektiv) som barnet for eksempel benytter for å skaffe seg innflytelse eller status blant klassekameratene, eller en reaksjon på noe han eller hun opplever som en devaluerende eller urettferdig handling fra læreren» (Nordahl, Sørлие, Manger og Tveit, 2007, s. 33).*

Denne definisjonen handler om rasjonelle valg. Eleven velger en type atferd for å påvirke omgivelsene. Det fremgår ikke av definisjonen hvorvidt valgene er beviste eller ubeviste fra elevens side. Det som er tydelig, er det betydelige misforholdet mellom elevens opplevelser av egen atferden og lærerens opplevelse av elevens atferd. Det som for eleven oppleves som positivt, oppleves for lærer som en atferdsvanske eller problem. Elvèn (2017) oppgir «I virkeligheten er det imidlertid som regel du som pedagog som opplever elevens atferd som et problem. Elevene selv ser sjelden sitt «problem» som et problem, og det gjør at de ikke automatisk er motivert for å endre på atferden sin» (Elvèn, 2017, s. 19). Dersom læreren har fokus på å forstå eleven sitt rasjonale for atferden, kan det gjøre noe med læreren sin holdning til eleven. En slik forståelse fra læren kan også føre til at eleven får en dypere forståelse for egne handlinger, og dermed endrer sin atferd (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2007, s. 64).

Definisjonene overfor er forskjellige. Da denne oppgaven handler om lærerne sine holdninger, har jeg bevisst valgt å ikke lande på en definisjon. Dette for å gi et bilde på at forskjellige definisjoner kan skape forskjellige holdninger. Videre at definisjonene på hver sin måte kan vise til betydningsfulle og interessante sider av begrepet atferdsvansker. De kan kanskje også sies å representere ulike perspektiv på forståelsen av atferdsvansker, eller sagt med andre ord ulike holdningene til atferdsvansker.

Selv om definisjonene er forskjellige så har de noen fellestrekk. Alle fremhever at atferden til eleven hemmer elevens egen utvikling og læring, samt oppleves forstyrrende for omgivelsene som medelever og lærere. Videre fremkommer det også en type gradering av hva som er akseptabel og uakseptabel atferd, hva som er innenfor eller utenfor normalen. Både objektive og subjektive faktorer spiller inn i gradering av atferdsvansker. Med opplæringsloven som utgangspunkt kan objektive kriterier være vedtatte i det lokale skolereglement (Overland, 2013, s. 13). Subjektive faktorer kan eksempelvis være hvilken kontekst atferden forekommer i, barnets alder, hvem registrerer atferden, og hvilken holdning denne/disse personene har til hva som klassifiseres som normal eller avvikende atferd (Rønhovde, 2019, s. 23).

### 2.2.2. Klassifisering av atferdsvansker

Det finnes ulike fremgangsmåter for klassifisering av atferdsvansker. En måte er å lage et skille mellom hva som skal diagnostiseres, og hva som ikke skal diagnostiseres. International

classification of diseases (ICD) er et klassifiseringssystem laget av Verdens helseorganisasjon, og som brukes i Norge for å klassifisere ulike psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. I dag brukes versjon 10 i Norge, ICD-10 (direktoratet for e-helse, 2022).

Det internasjonale klassifiseringssystemet ICD-10 har et eget kapittel om diagnosekriterier for hyperkinetiske- og atferdsforstyrrelser (F90.1 -91.9). Kriteriene det vises til her må ha vedvart over tid, samt hatt en tidlig debut. Videre inneholde vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet og overaktivitet. I noen tilfeller kan slike atferdsforstyrrelser komme til uttrykk som aggressiv atferd, og fremstå som klare brudd på sosiale forventninger (WHO, 2006, s. 259- 260). I praksis kan det være vanskelig å skulle skille mellom atferd som fører til en diagnose eller ikke, da som nevnt tidligere er dette ikke statiske vansker. Det vil derfor være viktig at en lærer ikke tenker diagnose, men heller beskriver elevens væremåte. Med det mener jeg at lærere ikke bør beskrive en elev ut fra diagnose, før diagnosen er stilt. Dette er av betydning da det kan være mange grunner til atferden, og dersom en låser seg i en medisinsk forklaring, vil en gå glipp av betydningsfull informasjon fra eleven (Rønhove, 2019, s. 39-40).

### 2.2.3. Forekomst

Det kan være krevende å få oversikt av omfanget av atferdsvansker. Da det ikke finnes en felles definisjon, samt at det blir lagt ulike kriterier til grunn for å definere begrepet. En annen utfordring er at atferdsvansker ikke er statiske vansker, men kan i perioder anses som en del av normalutviklingen hos et barn. Hva som anses som normalt og ikke, kan sies å bero hvilke holdninger den som oppfatter atferden har. Disse faktorene vanskeliggjør sammenlikningsgrunnlaget for de ulike studiene (Skogen & Torvik, 2013, s. 14).

Ogden (2009) viser ikke til tall, men oppgir at omfanget av atferdsvansker/atferdsproblemer er høyt. Problematferd finnes i nesten alle skoleklasser, atferdsvansker bør betraktes som normalt i en klasse (Ogden, 2009, s. 18). Ifølge folkehelseinstituttet (2020) er det «vanskelig å anslå andelen barn og unge med atferdsvansker, men studier estimerer at ca. 5-10 % av barn og unge i Norge har atferdsvansker» (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund, Nguyen, 2020, s. 6). Statistisk sentralbyrå formidlet at det per 01.01.20 bor 1 118 608 personer under 18 år i Norge (SSB, 2020.). 5% av dette utgjøre ca. 6 000 og 10% utgjøre ca. 12 000 barn med atferdsvansker. Det dreier seg altså om et betydelig antall barn som har denne type vansker.

Ut fra denne forekomsten er det rimelig å tenke at flertallet av lærere har forholdt seg til elever med atferdsvansker i sin yrkeshverdag.

For 27 år siden gjennomførte Sørлие og Nordahl (1998) en kartleggingsundersøkelse ved 16 skoler i Norge. Denne undersøkelsen er en del år gammel. Men det har ikke lyktes finne en nyere norske studie, så derfor referer jeg til denne. I denne kartleggingsundersøkelsen fremkom det at lærerne rapporterte at ca 11% av fjerde til sjuendeklassingene hadde problematferd (Sørлие, Nordahl, 1998, s. 133-134). Scott (2012) viste til at fra 2% til 8% av barn og ungdommer har atferdsproblemer (Scott, 2012, s. 6). Jeg har overfor vist til folkehelseinstituttets rapport som oppgav sine tall ut fra nordiske undersøkelser. Ut fra disse undersøkelsene ser en at forekomst av atferdsvansker varierer. Disse studiene synes jeg gir et godt bilde på hvor krevende det kan være å finne ut av omfanget for denne type vansker. Dersom disse studiene til grunn, vil altså omfanget av atferdsvansker varierer mellom 2% til 11% blant barn og unge.

Et naturlige spørsmål når det kommer til forekomst, er om omfanget øker eller reduseres? I kjølvannet av at sammenlikningsgrunnlaget er utfordrende, følger vanskeligheter med studier som måler endring i forekomst. For å få et innblikk i hvorvidt atferdsvansker er et økende eller minkende problem har jeg tatt utgangspunkt Sørлие og Ogden (2014) sine studier, som sammenliknet to studier vedørende om omfang med tiårs mellomrom. I begge sammenlikningsstudiene var det lærerne som rapportert sin oppfattelse av alvorlighetsgrad av atferdsproblemer blant elever fra 1 til 7 klasse i barneskolen. Det var ca 4600 lærere som deltok i studiene. Antallet lærere som deltok i den siste studien var betydelige lavere enn første, noe som kan ha påvirket resultatet. Resultatet fra studiene viste ingen store forskjeller i atferdsvansker de siste 10 årene. Denne undersøkelsen viser altså at lærerne opplever liten eller ingen økning i atferdsvansker. En kan velge å tolke dette resultatet som positivt, atferdsvansker ikke er økende. Altså i retning av at atferdsvansker ikke er et økende problem i skolen. Studiet til Sørлие og Ogden gir samtidige et bilde på liten/ingen nedgang i atferdsvansker. Det kan tolkes som at de tiltak lærere og skoler har jobbet med ikke har hatt ønsket effekt. Det ser ut som at atferdsvansker i skolen fortsatt er et problem, som påvirker både lærere og elevene sin skolehverdag (Sørлие, Ogden, 2014, s 190 -201).



#### 2.2.4. Årsaker

Årsaker til barns atferd, og spesielt den atferden som oppleves som vanskelig er noe mange både har vært og er opptatt av. Årsaker kan forstås som forklaring på atferd ut fra tidligere hendelser. Med andre ord er det viktig å skaffe seg kunnskap om hva som har vært forut for atferden. Ifølge Nordahl (2010) kan det å finne årsaker gjøres på to forskjellige måter, og ved å bruke formålsforklaringer eller årsaksforklaringer (Nordahl, 2010, s. 43-44).

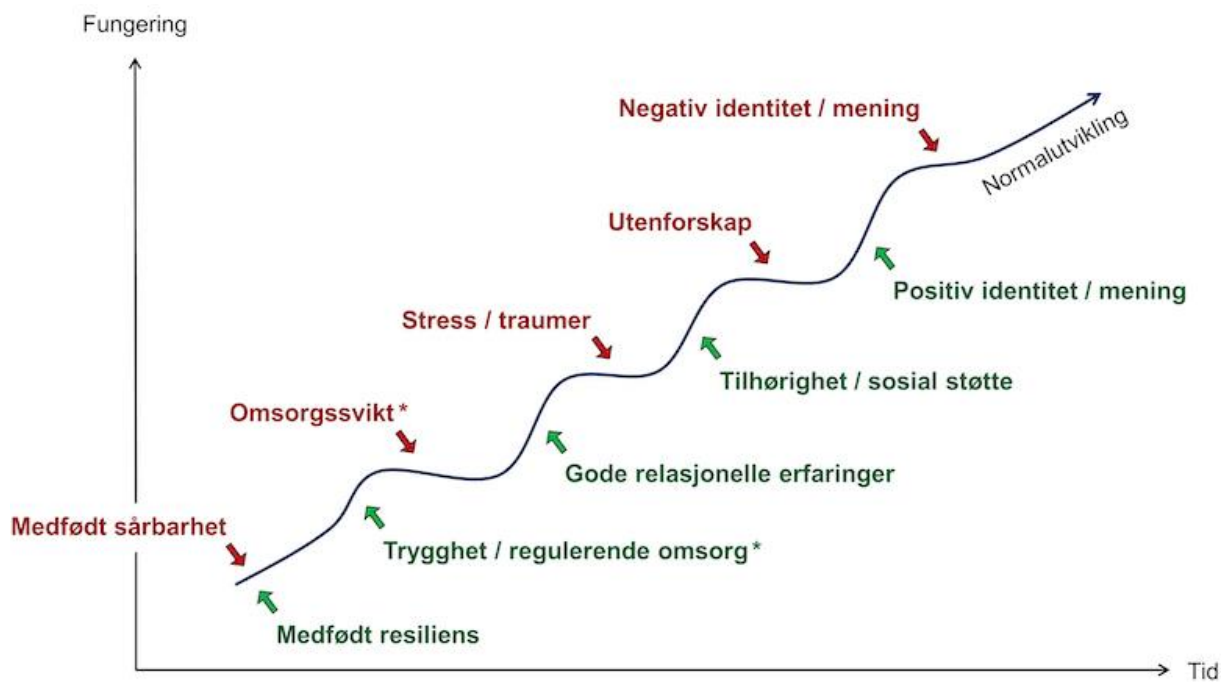
Formålsforklaringer ser på atferden/handlingen som bevist hos individet og at atferden/handlingen har et formål. For å forstå handlingen til individet, så må en forstå formålet individet har. Dette kan gjøres ved å skaffe seg informasjon om eksempelvis elevens forståelse av situasjonen, og de mål og ønsker eleven har. Ved slik informasjonen kan det forekomme en annen forståelse for atferden/handlingen. Ved årsaksforklaringer ses de bakenforliggende årsakene til handlingen som ikke alltid er bevisste. Årsakene til atferden kan altså innbefatte årsaker som eleven selv ikke rår over. Årsaksforklaringer kan igjen deles i to, Individuelle og strukturelle årsaksforklaringer. Eksempler på individuelle er; en bestemt vanske, diagnoser eller traumatiske opplevelser. Eksempler på strukturelle er; kulturell bakgrunn, foreldre sin omsorgskompetanse, rus eller kriminalitet. Det er mest vanlig å bruke/tenke årsaksforklaringer i skolen i forhold til elever med atferdsvansker (Nordahl, 2010, s. 43-44).

### 2.3. Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Jeg vil videre gå inn på risiko- og beskyttelsesfaktorer i et barns liv. For å illustrere disse faktorene vil jeg bruke figuren til Nordanger fra hans artikkel «Herregud er alt traumer nå?». Denne figuren viser noen av de risiko- og beskyttende faktorene som kan eksistere i et barns liv. Samt hvordan disse faktorene kan virke inn på normalutvikling til et barn (Nordanger, 2021). Jeg mener det har stor betydning at læreren er kjent med ulike risiko og beskyttende faktorene som kan være i en elev sitt liv. Samt at læreren også er kjent med at jo flere risikofaktorer som sameksisterer, jo større er sannsynligheten for utvikling og varighet på atferdsvansker. Risikofaktorer påvirkes også av beskyttelsesfaktorer, hvor mange av dem som er til stede samtidig som risikofaktorene (Overland, 2013, s. 17). Jeg anser det som sannsynlig at elever med atferdsvansker har tilstedeværelse av en eller flere risikofaktorer i livet sitt. Dette gjør lærerens bevissthet om risiko og beskyttende faktorer ekstra viktig. Ut fra læreren sin

betydningsfulle rolle i elevenes sine liv, kan det ha stor betydning hvordan læreren tenker, føler og handler i forhold til de ulike risiko og beskyttende faktorene. Altså lærerens holdninger har betydning både for den enkelte elev og klassen som helhet.

I sin figur tok ikke Nordanger med organisatoriske forhold. Jeg anser at organisatoriske forhold både kan være risiko- eller beskyttende faktor. Jeg vurderer at organisatoriske forhold er vesentlig å ha med for å belyse min problemstilling. Da slike forhold kan påvirke læreren sin arbeidshverdag, og derigjennom påvirke lærerens holdninger. Jeg vil derfor nedenfor også redegjøre for organisatoriske forhold.



*\*Kun eksempler på risiko- og beskyttende faktorer, ikke ment å være dekkende*

(Dag Ø Nordanger, 2021)

### 2.3.1. Risikofaktorer

#### **Medfødt sårbarhet**

I artikkelen «herregud «er alt traumer nå?» (Nordanger, 2021). Tydeliggjorde ikke Nordanger hva han la i formuleringen medfødt sårbarhet. Jeg antar at medfødt sårbarhet har med individuelle risikofaktorer å gjøre. Ifølge Overland (2013) kan individuelle risikofaktorer være:

«Vanskelig temperament og tidlig utagering, ADHD, kognitive vansker, som svake ekspressive ferdigheter, lav IQ, dårlig hukommelse, samt manglende ferdigheter for planlegging og kosekvenstekning, dårlige skolefaglige prestasjoner, liten motivasjon for skolen, samt kjønn er en risiko, å være gutt er en risiko» (Overland, 2013. 17).

Her løftes det frem variasjoner av individuelle risikofaktorer i et barns liv som kan føre til atferdsvansker. Jeg anser det som vanskelig å si med sikkerhet hvilke av risikofaktorene som er medfødt, og hvilke som kommer til ut fra oppvekstmiljøet. Denne usikkerheten og oppgavens tematikk gjør at jeg tok et valg om bare å gå inn på ADHD og ikke de andre individuelle risikofaktorer. ADHD ville jeg utdype noe mer da både mine informanter og teori forbinder denne diagnosen med atferdsvansker hos elever (Ronhovde, 2019, s 39).

ADHD er en diagnose etter det amerikanske diagnosesystemet, DSM-V (Ronhovde, 2019, s 41). I ICD-10 finnes ikke diagnosen ADHD, men blir omtalt som Hyperkinetiske forstyrrelser (WHO, 2006, s. 259). Ifølge Nordanger (2015) kan ADHD forstås som en reguleringsforstyrrelse med vansker som forhøyet eller for lav kroppslig aktivisering, svikt i eksekutive funksjoner, samt vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet. Disse vanskene skaper ofte læringsproblemer for barnet i skolen (Nordanger, 2015, s. 1-2).

Det er verdt å merke seg at de ulike individuelle risikofaktorene ikke er gjensidig utelukker av hverandre, kanskje heller det motsatte. De kan sies å ha en kumulativ risiko, der nye vansker kan følge i kjølvannet av tidligere vansker. Flere individuelle risikofaktorer kan opptre samtidig i en elev sitt liv, og dette spiller inn på hvordan eleven håndterer både det faglige og sosiale på skolen (Borge, 2010, s. 59). Det kan fremstå som at de ulike individuelle risikofaktorene har noen fellestrekk ved at de kan skape utfordringer i skolen, og utfordre lærerne. Det kan være krevende for lærerne å gjenkjenne de ulike risikofaktorene, men også krevende å være bevisst den kumulative risikoen risikofaktorer kan medføre.

### **Omsorgssvikt / stress traumer**

Ifølge Bufdir (2021) er *omsorgssvikt når barnet ikke får dekket fysiske, psykiske eller følelsesmessige behov, og når barnet ikke får den omsorgen og beskyttelsen det trenger hjemme* (Bufdir, 2021). Det kan være mange årsaker til omsorgssvikt, likeså det er mange muligheter for å få hjelp slik at omsorgssvikten opphører. Å leve i omsorgssvikt er skadelig og kan skape utrygghet. Utrygghet over tid øker individets stressnivå, samt påvirker immunforsvaret negativt. Et forhøyet stressnivå kan gjøre at individet bruker mye av sin kapasitet på å være i beredskap. En slik beredskap stjeler kapasitet til å tenke på andre ting, som eksempelvis skole og lek. Å leve med denne type stressnivå/beredskap over tid øker sjansen for å falle ut av skole- og arbeidsliv senere (Bufdir, 2021).

Ifølge ICD-10 (2006) *oppstår traume som en forsinket eller langvarig reaksjon på en belastende hendelse eller situasjon (av enten kort eller lang varighet) av usedvanlig truende eller katastrofal art, som sannsynlig vil fremkalle strekt ubehag hos de fleste* (WHO, 2006, s. 146). Vi kan dele traume inn i to ulike kategorier avhengig av traumets varighet. Ved kort varighet vil traume være i form av enkelthendelse, som for eksempel ran, ulykke eller alvorlig skade. Traumer av kort varighet har ofte en klar årsak. Det blir med andre ord tydelig for lærerne eller de rundt hva som er årsaken til endring i atferden. Å vite årsaken, kan spille inn på hvordan lærere forholder seg til eleven. Eksempelvis dersom læreren ved at eleven har vært i en bilulykke, så forstår han/hun hvorfor eleven kan ha vansker med å sitte på i bil når de skal på tur. Å vite dette gjør at læreren kan tenke ut i forkant hvordan ivareta eleven, samt elevens reaksjoner kan fremstå mer forståelig for omgivelsene.

Ved lang varighet kalles det utviklingstraumer, og kjennetegnes ved at traumatiserende hendelser har pågått over tid. Utviklingstraumer er av mer diffus art, og kan skape forvirring hva angår årsak. Videre så kan foreldrene være ute av stand til å ivareta barnet. Ifølge Nordanger så vil utviklingstraumer oppstå når et barn utsettes for vedvarende traumatisk stress, samtidig som det opplever sviktende reguleringsstøtte (Nordanger, 2020, s. 73). Dette kan eksemplifiseres gjennom et barn som utsettes for vold av foreldrene. Barnet vil da utsettes for en trussel av de som skulle representere trygghet og regulering. I slike situasjoner blir barnet utsatt for betydelig stress, og situasjoner som skulle være trygge blir utrygge, samt barnet må bruke krefter på å beskytte seg selv. Utviklingstraumer er ikke forbeholdt at trusselen kommer fra foreldre/foresatte. Det kan være at foreldrene ikke klarer å utvise

reguleringsstøtte på grunn av egen rus, psykisk helse, eller egne traumatiske erfaringer. Et naturlig spørsmål vil kanskje være om ikke utviklingstraumer kan anses som omsorgssvikt. I mange tilfeller vil nok omsorgssvikt og utviklingstraumer være sammenfallende, men ikke i alle tilfeller (Nordanger, 2020, s. 73).

ACE (The Adverse Childhood Experiences) studien viser til at jo flere risikofaktorer som opptrer i et individs liv jo større er sjansen for å utvikle traumer, samt hvor inngripende det kan være å bli utsatt for utviklingstraumer (Vincent et al., 1998, s. 251). Den viser også at utviklingstraumer har en klar sammenheng med nedsatt livskvalitet, samt kan føre til ulike fysiske og psykiske sykdommer, og tidlig død i voksen alder. Videre at destruktiv atferd hos voksne har ofte en forklaring i egen barndom (Vincent et al., 1998, s. 251). Denne studien kan sies å gi et bilde av alvorligheten ved utviklingstraumer, og hvordan slike traumer kan påvirke individet gjennom et helt liv. Ved å gjøre denne studien kjent for lærere kan det tenkes å utgjøre en forskjell i deres holdninger til barn med atferdsvansker. Da en slik forståelse kan være med å utvide lærene oppfatning av hvor inngripende slike traumer kan være i både hos barn og voksne. Studien viser også til voksne som har destruktiv atferd, og kanskje kan en kjennskap til studien også føre til en utvidet forståelse av de foreldrene som læreren synes det er krevende å samarbeide med.

Traumeforskning har vist at barn som har eller er utsatt for traumer, har vansker med forhøyet eller for lav kroppslig aktivering, svikt i eksekutive funksjoner, samt vansker med konsentrasjon og oppmerksomhet. Det vil altså si at barnet har atferdsvansker. Forskning tegner et bilde av at det kan være utfordrerne å være sikker på om barnets atferdsvansker, har sin årsak i ADHD og traumer, da symptomene kan se like ut. Symptombilde blir ytterligere vanskeligjort, da en elev både kan ha ADHD og være utsatt for traumer. Skole og hjelpeinstanser må nærmere undersøke mulige årsaker, og ikke bare slå seg til ro med barnets symptomer/uttrykk. Ved å utelukke nærmere undersøkelse kan både skole og hjelpeinstanser gjøre både barnet og familien urett (Nordanger, 2015, s. 1-2).

### **Utenforskap/Negativ identitet**

Utenforskap/negativ identitet kan være mer enn mobbing. Men på grunn av oppgavens omfang og tidsperspektiv har jeg valgt å bare redegjøre for mobbing som ett eksempel på utenforskap/negativ identitet.

Mobbing kan både være en kilde til utenforskap, og til negative følelser om seg selv.

Mobbing er noe som lærere bør ta på alvor, da det kan utgjøre en risiko for atferdsvansker hos elever. Mobbing kan ifølge barne- og likestillingsdepartementet (2006) *defineres som at en person over tid og gjentatte ganger blir utsatt for en negativ handling, som eksempelvis blir eller forsøkt bil påført skade eller ubehag. Der det er en viss ubalanse i maktforholdet, som gjør at den utsatte føler seg mer eller mindre hjelpeløs overfor de som mobber* (barne- og likestillingsdepartementet, 2006, s. 5).

Mobbing kan gi både psykiske og fysiske plager, og det er særlig fire områder der konsekvensene av mobbing blir synlig. Dette gjelder emosjonelle problemer, psykosomatiske problemer, lav selvtillit og selvmordstanker (Breivik et al., 2017, s. 58). Plagene kan opptre som innadvendte emosjonelle vansker, og/eller utagerende atferd /eksternaliserende vansker (Breivik et al., 2017, s. 54). Og som nevnt tidligere har mobbing forankring i opplæringsloven både når det kommer til forebygging, samt nulltoleranse for dets forekomst (Opplæringsloven, 1998, § 9A-3).

Skolens oppgave er ifølge opplæringsloven både å forebygge mobbing, og forhindre at mobbing forekommer. Å forebygge mobbing krever å ha fokus på det helhetlige miljøet på skolen, da mobbing kan være et uttrykk for vansker i klassemiljøet, eller vansker i skolekulturen, eller som en kombinasjon av begge disse (NOU 2015:2, s. 158). Læreren sin holdning både verbalt og nonverbalt overfor elevene kan ha mye å si for miljøet i klassen. Eksempelvis dersom en lærer viser at eleven med atferdsvansker er en plage å ha i klassen, vil dette kunne smitte over medelevene, og at de ser på eleven som en plage. Eleven selv kan bli lei seg, og få tanker om at ingen liker meg. I slike tilfeller så kan lærerens holdninger være en risikofaktor. For de elevene med atferdsvansker kan relasjonen til læreren være av avgjørende betydning for om de får innpass i klassen eller ikke (Brandtzæg og et al., 2016, s. 107).

### 2.3.2. Beskyttelsesfaktorer

#### **Medfødt resiliens / trygghet og regulerende omsorg**

Ifølge Borge (2010) stammer det norske ordet resiliens fra det engelske «resilience».

Resilience betyr både å gjenopprette til original form etter en fysisk belastning, og den menneskelige evnen til bedring (Borge, 2010, s. 13).

Ifølge Frank (2020) er resiliens måten individet klarer å håndtere stress og katastrofer på. Det beste norske ordet for resiliens vil være motstandsdyktighet (Frank, 2020). Resiliens brukes først og fremst i forhold til psykiske vansker, eksempelvis hvordan et barn tilsynelatende ikke viser tegn på psykiske vansker etter vært utsatt for traumer/omsorgssvikt. Genetikk og temperament kan sies å være medfødte faktorer, og som spiller inn på hvordan et individ håndterer psykiske belastninger. Når slike faktorer spiller inn for håndteringen, så kan en på et vis snakke om medfødt resiliens (Frank, 2020). Forskning har vist at det ikke bare er medfødte faktorer som spiller inn på resiliens. En annen viktig beskyttende faktor som bidrar til resiliens er støtte fra familie og nettverk. For et barn kan trygghet, stabilitet og regulerende omsorg i nære relasjoner fra familie eller andre viktige voksne, som eksempelvis en lærer, være avgjørende for hvordan håndtere det stresset og/eller de katastrofene barnet blir utsatt for (Nordanger & Braarud, 2020, s. 28).

#### **Gode relasjonelle erfaringer / tilhørighet og sosial støtte**

De aller første følelsesmessige båndene et individ har med andre individer, er betydningsfulle for hvordan individet vil oppleve/tolke verden. Disse tidlige erfaringer fra familie- og foreldrerelasjoner virker inn på hvordan relasjon til andre mennesker blir. Disse erfaringene spiller inn på hvor trygge eller utrygge relasjoner oppleves å være (Wenneberg, 2011, s. 27). Eksempelvis så spiller læreren sine tidlige erfaringer inn på hvordan han/hun bygger og opplever relasjon både til elever og andre. Disse tidlige erfaringene spiller også en rolle for elevene, og hvordan de bygger og opplever relasjonen til blant annet lærer og medelever.

En hovedpilar i alle relasjoner er tillit. Tillit er sterkt knyttet til vår følelsesmessige opplevelse av kvalitet på relasjonen, om den er trygg eller utrygg (Spurkeland, 2020, s. 37). Kvaliteten fremstår å være viktig for hvordan samhandling og oppdragelse blir. Det siste gjelder i hovedsak relasjoner mellom barn og voksne (Nordahl, 2015, s. 210). Løgstrup (2000) hevdet at vi møter andre mennesker med en naturlig tillit. Mistillit vekkes kun under spesielle forhold, som av egen negativ erfaring eller informasjon (Løgstrup, 2000, s. 30). Slik naturlig

tillit gjør oss sårbare, og gir den andre makt. En slik makt i en annens liv, kan i et ytterpunkt gi den andre råderett om individet lykkes med livet sitt eller ikke (Løgstrup, 2000, s. 37). I Utdanningsforbundets etiske retningslinjer, kalt «lærerprofesjonens etiske plattform» blir det referert til at «våre verdier, holdninger og handlinger påvirker de vi arbeider for og med» (Utdanningsforbundet, 2022.08.06). Videre vises det til at «barnehagelærere, lærere og ledere er omsorgsfulle og bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon» (Utdanningsforbundet, 2022.08.06). Både gjennom Løgstrup og Utdanningsforbundet anser jeg viktigheten av å være bevisst på egen påvirkning påpekt. Ettersom denne forskningsoppgaven søker å ha fokus holdninger hos lærere til barn med atferdsvansker, vil jeg nå ha fokus på relasjonen mellom elev og lærer

Ifølge Fallmyr (2020) er elev-lærerrelasjonen en spesiell relasjon, som blant annet kjennetegnes ved at den strekker seg over tid, og er med noen andre enn familie og nettverk. Fallmyr (2020) formidler videre at elev-lærerrelasjonen er utslagsgivende i et barns liv. En god relasjon til læreren har positive effekt for elevens psykiske helse, samt kan gi opplevelse av tilhørighet og sosial støtte, og motsatt dersom de relasjonelle erfaringene ikke oppleves gode (Fallmyr, 2020, s. 21). Fallmyr (2020) gir videre uttrykk for at «det er lærerens ansvar å sikre en trygg og god relasjon til elevene, spesielt til elever med tilpasningsvansker» (Fallmyr, 2020, s. 22). Et slikt utsagn gir en tydelig ansvarfordeling, og kan tolkes som et uttrykk for viktigheten av læreren innehar kompetanse angående relasjonsbygging. Ifølge Aubert og Bakke (2019) kan relasjonskompetanse for en lærer være hvordan han/hun «utløser og forsterker ressursene hos elever ved bruk av sin faglige kunnskap og menneskelige innsikt» (Aubert & Bakke, 2019, s. 26). Relasjonskompetanse kan defineres som «evne til å se» den andre. Juul og Jensen (2003) definerer profesjonell relasjonskompetanse på denne måten:

*Pedagogenes evne til å «se» det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten = det pedagogisk **håndverk**.*

*Og som pedagogenes evne og vilje til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet = den pedagogiske etikk (Juul & Jensen, 2003, s. 145).*

For å oppsummere litt, elev-lærerrelasjonen er avgjørende for et barn, og det er læreren som har ansvaret for å se eleven for både dens styrker og svakheter, samt har ansvar for



relasjonsbyggingen. Det vies kanskje lite oppmerksomhet til faktorer hos lærerne som kan være påvirkende for hans/hennes relasjonskompetanse. Å bruke tid på å reflektere over eget tilknytningsmønster, eget temperament og prøve å se seg selv utenifra, og eleven innenifra, altså egen mentaliseringskapasitet snakkes det lite om (Aubert & Bakke, 2019, s. 27). Det å reflektere over hvordan man tenker, føler og handler, ens egne holdninger har betydning både for en selv og den andre. Eksempelvis lærerens holdninger til elever med atferdsvansker kan være preget av lærerens eget tilknytningsmønster og tidligere erfaringer.

### **Positiv identitet/ mening**

Identitet er et begrep det kan være noe utfordringer å få tak på. Jeg er også usikker på hva Nordanger mente med begrepet identitet/mening. Nordanger viste i sin modell at positiv identitet/mening anses som en beskyttende faktor (Nordanger, 2021). Jeg velger her å tolke identitet som personlighet og tilhørighet. Karterud (2017) definerer personlighet slik:

*Personlighet er et individs unike variasjon over den menneskelige naturs generelle evolusjonære utforming, tilknytningsmønstre og selvreflekterende evne. Det kommer til uttrykk som utviklende mønstre av disponerende trekk, karakteristiske tilpasninger, interpersonlige relasjoner og interpersonlige relasjoner og integrative livshistorier som er komplekse og innvevd i en kulturell matrix (Karterud, 2017, s. 36).*

Slik jeg forstår Karterud (2017) sin definisjon, har hvert menneske sine spesielle individuelle karakteristikk, samtidig som hvert menneske blir formet/påvirket av sine omgivelser.

Samlet sett utgjør dette et menneske sin personlighet/identitet. Positive identitet kan utvikles i relasjoner som oppleves som trygge, eller hos barn som har trygg tilknytning til sine omsorgspersoner. Da denne oppgaven ikke har sitt hovedfokus i tilknytning, så velger jeg å forenkle tematikken.

Wenneberg (2011) oppgir at mennesket styres av to eksistensielle drivkrefter, behovet for å knytte seg til noen og behovet for å være en egen person. Når en person er trygt tilknyttet så vil balansegangen mellom å oppleve tilstrekkelig nærhet og tilstrekkelig selvstendighet være noe personen opplever å få til, og noe som anses positivt i livet. Ved utrygg tilknytning så vil personer streve med å få disse to grunnleggende behovene dekket (Wenneberg, 2011, s.16).

Tilknytningsmønstre er noe som preger elevene i skolen, og lærerne vil møte elever både som er trygt og utrygt tilknyttet. Læreren har også med seg sin egen identitet, og sin egen tilknytningen hvorvidt den er trygg eller utrygg. Når en jobber med mennesker så kan det å være nysgjerrig på egne tilknytningsmønstre åpne opp for å se hvordan dette påvirker en i daglige, og kanskje hvordan det påvirker en i arbeidet sitt. Hvordan eget tilknytningsmønstre har innvirkning både tanker, følelser og hvordan en velger å handle (Aubert & Bakke, 2019, s. 27). Hvordan det kan ha innvirkning på ens holdninger.

### **Organisatoriske forhold**

Organisatoriske forhold kan både være risiko og beskyttende faktorer. Jeg velger å formidle organisatoriske risiko og beskyttende faktorer på en arbeidsplass, gjennom begrepene organiseringen, ledelse og styring, samt sett opp mot bakkebyråkratiet.

Organisering er i hovedsak oppgavefordeling mellom både personer og avdelinger, og hvordan en klarer å organisere/samkjøre arbeidsoppgavene på en mest mulig ressursbesparende måte. Ledelse er i hovedsak hvordan de ansatte direkte ledes direkte leder, som påvirker de ansatte sine evner til å yte bedre, og kan på et vis sammenliknes med å være en coach. Styring handler om indirekte ledelse, og består ofte av å lage standarder og rutiner for arbeidsplassen, samt belønningssystemer for de ansatte (Johansen & Sæterdal, 2017, s. 20).

Skoler er en del av offentlig forvaltning. Den er tjenesteproduserende og leverer service (Johansen & Sæterdal, 2017, s. 20). Målet for servicen skolen skal yte finner vi i Opplæringsloven paragraf §1. Denne paragrafen beskriver formålet med opplæringen skolen gir, som blant annet innebærer å gi historisk og kulturell forståelse. Videre skal skolen bidra til å utvikle gode holdninger, slik at elever mestrer eget liv, samt utvikler seg til å bli samfunnsnyttige borgere i form av yrkesutøvere (Opplæringsloven, 1998, §1). Å være lærer i grunnskolen vil si å være en del av det Lipsky (2010) omtaler som bakkebyråkrater (street-level bureaucracy). Å være bakkebyråkrat er det nederste nivået i byråkratiet, altså det nivået som er i direkte samhandling med mennesker. Samhandlingen bærer ofte preg av en skvis mellom å håndheve regjeringen sine politiske føringer, og brukerens ønsker. Typiske bakkebyråkrater er politi, sosialarbeidere, lærere og helesfagarbeidere (Lipsky, 2010, s. 3- 4).

Ifølge Lipsky (2010) kjennetegnes arbeidet til bakkebyråkrater av en stor arbeidsmengde, tvetydige mål og lite ressurser (Lipsky, 2010, s. 17). På grunn av den store arbeidsmengden består jobben til bakkebyråkratene av mye usikkerhet, der det må foretas komplekse beslutninger med både lite informasjon og på liten tid (Lipsky, 2010, s. 29). En konsekvens av dette er at de idealer som ligger i tjenestenes rammebetingelser, må justeres til de faktiske arbeidsbetingelser som er i praksis. Dette gjøres ved at lærene i sitt daglige arbeid utviser skjønnsmessige tilpassinger og prioriteringer, for å minske gapet mellom begrensede ressurser og de mål arbeidsplassen har gjennom rutiner og lovverk (Lipsky, 2010, s. 14-15).

Det er vanskelig, om ikke umulig, å fjerne skjønnsutøvelsen hos bakkebyråkrater. Da arbeidet er sammensatt og i direkte kontakt med mennesker. I slik type arbeid vil det være vanskelig å skulle lykkes med mye styring bare gjennom rutiner. Jobben til en lærer krever fleksibilitet til å foreta skjønnsmessig vurderinger hva angår både fordelingen av goder og byrder. En kan kanskje derfor si at skjønnsutøvelse er en vesentlig del av yrkesutøvelsen til lærere (Lipsky, 2010, s. 14-15). Hvordan ledelsen ved skolene klarer å koordinere organisering, ledelse og styring fremstår som avgjørende om de organisatoriske forholdene blir beskyttende eller risiko faktorer for lærene.

### 3. Vitenskapsteori og metode

#### 3.1. Valg av metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mitt forskningsdesign. Kapitlet inneholder forskningsmetode, utvalg og verktøy som ble brukt i datainnsamlingen. Det innebærer også bearbeiding, analyse, og dataens reliabilitet og validitet. Til sist beskrives etiske refleksjoner som har vært gjennom hele forskingsprosessen.

Metode blir brukt til å undersøke forbindelsen mellom empiri og teori, og hvorvidt dette kan lede til kunnskap. Vitenskapelig metode er altså den prosessen vi velger, for å finne ut av om det vi ser og erfarer kan lede til kunnskap om virkeligheten (Thomassen, 2018, s. 63).

For å studere virkeligheten er det i hovedsak to ulike vitenskapelige tilnæringsmåter en kan benytte: kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode har som utgangspunkt et stort tallmateriale med mål om å generalisere fra utvalg til populasjon, finne ut av utbredelser, samt se sammenhenger og tendenser. Kvalitativ metode har fokusområde å finne hvordan mennesker forstår og tolker sin verden, og hvordan de ser forbindelser mellom seg selv og andre, samt hvilken betydning relasjon har. De metodiske tilnærningene gir ulik innsikt i de fenomener som skal utforskes (Jacobsen, 2018, s. 137).

Min problemstilling, altså det «spørsmålet» jeg ønsket å finne ut av, var styrende for valget av metode (Halvorsen, 2006, s. 104). I min forskning er det viktig å fremme informantenes egne erfaringer, opplevelser og meninger. Dette for å få innsikt i deres erfaring og perspektiv av hvordan det er å være lærer til elever med atferdsvansker. Min problemstilling ledet meg altså til å bruke kvalitativ metode i min forskning.

### **3.2. Den kvalitative forskningstradisjon**

Hvordan kan forskning frembringe kunnskap? Dette er et stort og viktig spørsmål. For å kunne nærme seg noen svar, så kreves det ytterligere utdyping i virkelighetsoppfatning. Videre kreves det svar på hvilken fremgangsmåte som kan skaffe kunnskaper om mennesker og samfunn. Begrepene ontologisk perspektiv og epistemologisk perspektiv handler om dette. Jeg vil redegjøre kort for disse perspektivene.

Det ontologisk perspektiv bærer preg av antakelse om at det finnes flere virkeligheter. Når det eksisterer flere virkeligheter, kan altså forskeren og informantene kan ha forskjellig oppfatning av virkeligheten. Dette kan være tilfelle da virkeligheten endrer seg og er flersidig, samt at den bærer preg av den enkelte som er involvert. At det eksisterer flere virkeligheter gjør at forskning kan gi oss noen svar, men ikke svaret (Nilssen, 2012, s. 25).

Det epistemologiske perspektiv har som forutsetning at kunnskap blir til i møte mellom forsker og informanter. I det nære samarbeidet og relasjon til informantene skapes kunnskap. I kontakt med informanter er det forskerens jobb å prøve å skape trygghet og respekt for det informanten ønsker å formidle, altså redusere avstanden mellom partene. Relasjonen mellom

forsker og informant har altså svært stor påvirkning på hva som blir formidlet under intervjuet, sagt med andre ord; relasjon påvirker det datamaterialet som blir til (Nilssen, 2012, s. 25).

### 3.2.1. Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er både en filosofisk og en kvalitativ metodisk tilnærming. Fenomenologisk metode brukes for å finne ut av hvordan verden oppfattes av den andre. Det handler om hvordan fenomener ser ut for andre mennesker. Å søke etter fenomenets essens kan gjøres ved å finne ut av hvordan informantene skaper mening i det de ser, få innblikk i deres opplevelser og deres erfaringer. Her bør forskeren bestrebe seg på, å tilsidesette egne oppfatninger, og undersøke så fordomsfritt som mulig. Med andre ord å anstrenge seg for å se fenomenet gjennom informantens øyne. Forskeren bør holde fokus på målet, som er å få økt forståelse og innsikt i den andre sin livsverden, innsikt i informantens konstruerte virkelighet (Johannessen et al, 2016, s. 78).

Å få innsikt i egen og derigjennom andres livsverden var også noe Hans-Georg Gadamer var opptatt. Han er en av foregangsmennene innenfor hermeneutikken. Gadamer oppfatning var at vi alle har en ubevisst forforståelse, eller fordom som var hans ord på forforståelse. I hermeneutikken er det vår forforståelse som gjør at vi klarer å se mening og sammenhenger i nye opplevelser. Kulturen og historien vi har med oss danner grunnlaget for å se sammenhenger vi ser når vi opplever noen nytt. Det er dette som gir ny erfaringer mening, og danner vår forståelseshorison. Med andre ord vi har en kontekst å forstå ut fra når vi møter noen eller møter noe nytt (Thomassen, 2018, s. 86).

Det er en tett forbindelse mellom forskerens oppfattelse av virkeligheten og den metode som han eller hun velger å bruke (Jacobsen, 2018, s. 21). Å ha kunnskap om eget ståsted som forsker har betydning for hvordan forskeren forholder seg til verden som det forskes i. Å være klar over egen forforståelse er en nødvendighet for forskeren (Jacobsen, 2018, s. 22).

Jeg ønsker her å redegjøre for min egen forforståelse gjennom fenomenologi og hermeneutikk. Når jeg søker å forstå lærerne sine beskrivelser av deres levde erfaringsverden, altså se på deres opplevelser, refleksjoner og erfaringer omkring dette fenomenet. Så er det viktig at jeg tenker gjennom min egen forforståelse når det kommer til lærernes holdninger til

elever med atferdsvansker. Jeg må ha en bevissthet om at det som blir formidlet må ses i den sammenheng det har for informanten, se fenomenet fra deres ståsted. Samtidig er det ifølge hermeneutikken, ikke til å komme fra at jeg vil være preget av mitt eget subjektive ståsted (Thomassen, 2018, s. 170 - 171).

Min egen forforståelse vil derfor være en sentral del av min forskning. Gjennom min jobb som behandler i BUP, er jeg ofte i kontakt med skoler og lærere som ønsker veiledning for hvordan ivareta elever med atferdsvansker. Dette gjelder både elever som har diagnoser, og elever der vanskene ikke kan tilskrives en diagnose. Ut fra dette har jeg på den måten egne erfaringer som er relatert til teamet jeg forsker i. Jeg brukte derfor noe tid før jeg startet opp med mitt forskingsprosjekt til refleksjon. Dette for å bevisstgjøre meg selv om mine følelser og holdninger omkring teamet. Jeg brukte tid og tenkte gjennom hvordan jeg påvirker og blir påvirket av forskningssituasjonen.

Min forforståelse går ut på at jeg har en bevissthet over at mine forskningsdata skapes i språklige og sosiale interaksjon mellom meg og mine informanter. «I dette rommet» blir kunnskap til i relasjonen mellom meg og mine informanter. I den samhandlingen som er mellom meg og mine informanter, vår erfaringsverden (fenomenologi) og den forforståelse (hermeneutikk) vi har med oss i møte med hverandre, vil danne grunnlaget for mitt datamateriale.

Det er viktig å huske på av at verken jeg eller mine informanter har fullstendig oversikt over våre egne forståelseshorisonter. I vår språklige sosiale interaksjon vil både min og informantens forforståelse bli utsatt for noe nytt og fremmed, og vi vil dermed være i en forståelsesprosess (Thomassen, 2018, s. 111). Dette kan ifølge Thomassen (2018) kalles en horisontsammensmelting. Ved å åpne opp i relasjon og samspill så vil ens egen forståelseshorizont endres, og ny forståelse kan bli til. Min forskning kan således bidra til at mer enn bare min forståelseshorizont endres (Thomassen, 2018, s. 89).

### 3.3. Det kvalitative forskningsintervju

For å få tak i lærerens opplevelser valgte jeg semistrukturert intervju som metodisk verktøy. Dette er i tråd med Thagaard (2018) som hevder at intervju er særlig godt egnet til å gi informasjon om personers opplevelse, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 53).

Å få innsikt i informantens hverdagsliv sett fra hans eller hennes perspektiv, altså få innsikt i deres livsverden er det kvalitative forskningsintervjuets sitt formål (Kvale & Brinkmann 2017, s. 45). Kvale og Brinkmann (2017) viser til at «intervjupersoner er et subjekt, som en person som er delaktig i det kvalitative forskningsintervjuet gjennom å skape mening og forståelse for et bestemt emne» (Kvale og Brinkmann 2017, s. 20). De er videre opptatt av at intervjupersonene også er påvirket av deres omgivelser, og at det kommer til uttrykk i hva de snakker om og hvordan de uttrykker seg. Forskningsintervjuet er en fortolkende praksis der både intervjuer og intervjuperson deltar, og det som kommer frem i intervjuet skapes i interaksjonen (Thagaard, 2018, s. 53).

Ifølge Thagaard (2018) fins det tre ulike fremgangsmåter for intervju. De ulike fremgangsmåtene kommer til uttrykk gjennom intervjuets strukturingsgrad. Det er vanlig å skille mellom åpne intervjuer med lite struktur, semistrukturert intervjuer og intervjuer som er relativt strukturerte. Jeg valget å bruke et semistrukturert intervju. Dette for å sikre at temaene som var viktig for problemstillingen ble utdypet, samtidig som jeg kunne tilpasse intervjuet ut fra informantenes fortelling. Denne type intervju kan fremstå som en dialog, men har som mål å samle inn data. Dette gjør at det er en asymmetri i relasjonen mellom forsker og informant under intervjuet. I min forskning må jeg være særlig opptatt av denne asymmetrien, da det å gi informasjon om egne holdninger vedrørende barn med atferdsvanske, kan føre til refleksjoner over egen yrkespraksis, som kan være vanskelig å formidle. Derfor er viktig at jeg som forsker var bevisst denne asymmetrien, og oppmerksom på hvordan den kunne spille seg ut i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91).

### 3.4. Datainnsamling

#### 3.4.1. Utvalg og rekruttering av informanter.

Formålet med undersøkelsen var bestemmende for antall informanter jeg valgte. Nyere studier viser nytteverdi i å bruke mer tid på forberedelser til intervju og analyse, og mindre tid på selve intervjuene. Med andre ord ha mindre antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 148). Både antall informanter og hvilke kriterier informantene velges ut fra, kan sies å være en essensiell del av kvalitativ forskning. Ut fra mitt forskningsprosjekt sitt omfang, de ressursene jeg hadde tilgjengelig, og mitt tidsperspektiv, besluttet jeg at det var tilstrekkelig med fem informanter for å belyse mitt forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 59). Kriterier for mine informanter var; at det skulle være lærere som jobbet i Nordland fylke, jobbet i barneskolen, samt tidligere eller nå jobbet med barn på fjerde til sjuende trinn. Jeg ønsket også å ha med både kvinnelige og mannlige informanter.

For å komme i kontakt med aktuelle informanter tok jeg telefonisk kontakt med rektorer ved ulike skoler, samt sendte e-post til dem om mitt forskningsprosjekt. Da det ikke lyktes for meg å få informanter på denne måten. Ble en hensiktsmessig måte for rekruttering å bruke en tredjepart. Jeg tok kontakt med to lærere som jeg kjente, og de brukte sine bekjentskaper for å rekruttere informanter til mitt forskningsprosjekt. For å opprette formell kontakt brukte jeg en tredjepart som hadde egenskaper og kvalifikasjoner i forhold til det som skulle undersøkes. Disse menneskene gav opplysninger om mitt forskningsprosjekt til personer som kunne være aktuelle som informanter. Deretter formidlet mine tredjeparter kontaktinformasjon til meg om mulige informanter. Jeg tok da kontakt med mulige informanter på e-post. I e-posten fremkom informasjon om mitt forskningsprosjekt, spørsmål om de kunne tenke seg å delta, samt at intervjuguiden var vedlagt. Jeg fikk altså tak i informanter ved hjelp av to ulike tredjeparter. Det er viktig for meg å presisere at jeg ikke brukte noen jeg kjente som informanter.

Rekruttering av informantene ble gjort ut fra et strategisk- og tilgjengelighetsutvalg. Strategisk utvalg ble brukt da jeg valgte informanter ut fra deres rolle og kvalifikasjoner sett opp mot oppgavens problemstilling (Thaggard, 2018, s. 54). Tilgjengelighetsutvalg innebar at jeg valgte deltakere basert på at de var tilgjengelige for meg. Når jeg som forsker bruker tilgjengelighetsutvalg er det viktig å være bevisst at denne type utvalg og metode kunne gi etiske utfordringer. Dette i forhold til utvelgelse av informanter ble basert på de som var



tilgjengelig ved å takke ja til å delta i forskingsprosjektet. En slik måte å velge ut sine informanter på, kan resultere i noen skjevheter, som kan ha betydning for resultatene av undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 57).

### 3.4.2. Intervjuguide

En intervjuguide kan ses på som manuskriptet for intervjuet. Den kan bidra til struktur i tema og gi en detaljert fremgangsmåte av spørsmålene. I et semistrukturert intervju er det vanlig at guiden inneholder et overblikk over emner som bør være med, samt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162). Min intervjuguide var utarbeidet med spørsmål som jeg anså relevante for problemstillingen. Temaene var forståelse av begrepet atferdsvansker, lærer-elev-relasjon og håndtering. Ut fra min intervjuguide søkte jeg å få innblikk i hvordan lærere opplevde og erfarte å jobbe med barn med atferdsvansker. Hvert intervju ble avsluttet med spørsmålet om det var noe de ville legge til, som jeg ikke hadde spurt om.

I utarbeidelsen av intervjuguiden brukte jeg god tid. Jeg hadde mange spørsmål jeg ønsket å ha med. Da jeg hadde redusert antall spørsmål, brukte jeg også del tid på å sikre at spørsmålene var åpne, og ikke var ledende.

### 3.4.3. Gjennomføring av intervjuene

I forkant av selve intervjuene gjennomførte jeg to prøveintervju med to lærere som jeg kjente fra før. Prøveintervjuene ga nyttig informasjon i forhold til struktur og tempo i intervjuene. Dette førte til at noen av spørsmålene ble omformulert, samt at jeg ble mer bevisst min egen tilnærming i intervjusituasjonen. Det gjaldt hvordan jeg fremsto, samt å avpasse mitt tempo til den som ble intervjuet.

For å dekke et større geografisk område innenfor Nordland fylke, ble to av intervjuene gjennomført digitalt. Det ble gjennomført tre intervjuer med oppmøte, hvor to av dem ble gjennomført på skolen der læreren jobbet, og ett ble gjennomført hjemme hos meg. Det siste ble gjennomført hos meg da skolen var stengt for sommeren da intervjuet ble gjennomført. Alle intervjuene ble foretatt i juni 2021, og hadde varighet fra ca. 30 til 90 minutter.

I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjonsskriv om forskingsprosjektet, samtykkeerklæring og intervjuguide til deltakerne. En slik fremgangsmåte før intervjuet tenke jeg ville føre til at deltakeren var mest mulig informert i forkant av intervjuet. Ifølge Kvale og

Brinkmann (2017) er de første par minuttene av et intervju avgjørende. I de første minuttene danner informanten seg sitt førsteinntrykk av intervjuer/ forsker. Disse minuttene kan sette stemningen for om informanten prater fritt og deler av sine erfaringer. Jeg var opptatt av å skape en atmosfære som var tillitsskapende og fortrolig. Jeg brukte derfor litt tid i starten av intervjuene til «smalltalk», før jeg snakket om forskningsprosjektet, og gikk gjennom samtykkeerklæringen. Jeg var videre opptatt av å lytte oppmerksomt, vise interesse og respekt over det informanten formidlet, samt lede oss gjennom intervjuet. Dette for å skape en best mulig stemning for deling av erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160). Før båndopptaker ble satt på, ble det gitt informasjon om hvem som har tilgang til lydfilene, samt hvordan lydfilene ville bli oppvart og når de ville bli slettet.

#### 3.4.4. Transkribering

Å transkribere kan betegnes som å overføre fra talespråket til skriftspråk. Et intervju foregår i talespråkets form, og ved å bearbeide det til skriftlig format så vil det være vanskelig å få frem den direkte interaksjonen mellom deltakerne. Dette da interaksjonen også består av kroppsspråk, mimikk og bruk av tonefall og ironi, i tillegg til de talte ord (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205). Min transkribering foregikk fortløpende etter jeg hadde hatt intervjuene. I mitt tilfelle så ble intervjuene transkribert i rekkefølgen som spørsmålene ble stilt. Av hensyn til leservennlighet og arbeidet med analysen valget jeg å transkribere fra dialekt til bokmål. Dette valget gjorde at jeg fikk noen utfordringer i forhold til tidsbruk på transkriberingen, og de ferdigtranskriberte intervjuene inneholder noen ord på dialekt. Pauser i intervjuet ble markert med prikker. Transkriberingen var et betydelig arbeid, og til sammen utgjør de fem intervjuene 58 siders transkribert materiale.

#### 3.4.5. Analyse

Tolking og analyse av data foregår gjennom hele forskningsprosjektet, og det er ulike tilnæringsmåter en kan benytte i analysearbeidet. Det er altså ulike måter en kan systematisere data på (Thagaard, 2018, s. 151). I denne oppgaven har jeg valgt tematisk analyse. Dette da jeg ønsker å sammenlikne data om samme tema fra alle informantene i mitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 152). Braun og Clarke (2022) viser til at teoretisk tematisk analyse blir kategoriseringen basert ut fra problemstillingen, latente temaer og detaljerte beskrivelser fra de innsamlete data. (Braun & Clarke, 2022, s. 41)

Min problemstilling/mitt forskningsspørsmål er utgangspunktet for prosjektet. Med et slikt utgangspunkt er det problemstillingen som danner utgangspunkt for koding. Slik jeg forstår Braun og Clarke samsvarer en slik fremgangsmåte med teoretisk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, s. 42).

Nedenfor vil jeg bruke Braun og Clark (2022) sine faser for å prøve gi et oversiktlig innblikk i mitt analysearbeid. Selv om jeg gjengir de ulike fasene, så er det viktig for meg å påpeke at fasene er flytende. Navnene på fasene vil jeg skrive på engelsk og norsk. Navnene noe fritt oversatt til norsk av meg (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

### **1 Fase. Å gjøre seg kjent med egne data (Familiarising yourself with your dataset).**

Denne fasen handlet det om å endre intervjuene fra lyd til tekst, altså transkribere intervjuene. En endring fra lyd til tekst må gjøres for å få til en tematisk analyse. Braun og Clark (2022) anbefaler at forskeren gjør seg godt kjent med rådata før han/hun begynner kodingen (Braun & Clarke, 2022, s. 43). Jeg brukte tid og leste gjennom mitt materiale, for å prøve å bli godt kjent med ulike aspekt ved de innsamlete data. Jeg noterte ned de tanker jeg hadde, om mulige interessante tema. Dette slik at jeg senere i prosessen kunne gå tilbake å se de tankene jeg hadde. Dette er også noe som Braun og Clark anbefaler å gjøre (Braun & Clarke, 2022, s. 47). Etter hvert hadde jeg mange ulike ideer for hvordan koding muligens kunne gjøres. Jeg gikk da over til neste fase.

### **2 Fase. Utvikle begynnende koder (Preparing for Coding).**

Jeg brukte aktivt min liste med ideer fra forrige fase. Jeg så på mine ideer, hadde problemstillingen i mente, og skrev ned koder som kunne være aktuelle. Jeg brukte fargekoder for å hjelpe meg å lage system. I denne fasen hadde jeg fokus på å se etter mønstre, sammenhenger og ulikheter som var fremtredende. En slik begynnende kategorisering vil kunne skape en grov oversikt over data, og kan gjøre videre tolking av data lettere å forstå (Jacobsen, 2018, s.199- 207). Braun og Clark har noen råd for denne fasen. A) Å kode så mange tema som mulig. B) Når koden er laget, så behold noe av teksten som hører til, slik at sammenhengen kommer tydeligere frem. C) Samme utsagnet kan høre hjemme i flere kategorier (Braun & Clarke, 2022, s. 53-55). Jeg brukte disse rådene som rettesnor i mitt analysearbeid.

### **3 Fase. Eksperimentere med mulige tema (Generating initial themes).**

Data var nå kodet, og jeg hadde fremfor meg en lang liste med ulike koder. Jeg så mer nøyaktig etter mønster, samt samlet sammen de kategoriene som overlappet hverandre, og som kunne tilhøre samme tema (Braun & Clarke, 2022 s. 80). Da jeg responderer godt på visuelle hjelpemidler brukte jeg fargekoding aktivt for å skape systematikk, samt delte inn ark i kolonner for å skape en mer oversiktlig inndeling. Jeg lagde også en kolonne for de koder jeg ikke fikk til å passe inn i noen tema. Jeg satt nå med mange temaer, og så at noen av disse muligens kunne slås sammen. Jeg satt også med noen temaer som ikke passet inn i henhold til inndelingen min. Jeg var her fristet til å bare stryke disse temaene. Men ut fra slik jeg forstår Braun og Clarke (2022), er de opptatt av å ikke eliminere noe i denne fasen. Jeg beholdt derfor alt mitt materiale over i neste fase (Braun & Clarke, 2022, s. 89).

### **4 Fase. Utvikle og vurdere temaer (Developing and reviewing themes).**

Å vurdere de tema jeg nå satt med, var starten på fase fire. Jeg brukte god tid på denne fasen. Jeg gikk gjennom temaene som hadde trådd frem fra den forrige fasen, og jeg så nøyer på kodene og tilhørende tekst, og om det var temaer som overlappet hverandre. For meg handlet denne fasen om å binde sammen materialet, og å se om hvorvidt temaene jeg hadde valgt var relevante for min problemstilling. Videre så jeg etter om jeg hadde tatt hensyn til den fenomenologiske metodiske tilnærmingen, i form av om jeg hadde fått frem informantenes erfaringer og opplevelse. Jeg opplevde denne fasen som litt krevende. Dette da jeg var noe usikker på om jeg hadde klare definerbare skiller mellom temaene mine, slik som Braun og Clarke (2022) gir uttrykk for at det skal være (Braun & Clarke, 2022, s. 100). Jeg gikk derfor tilbake i mitt materiale og gjorde noen omkodinger, noe Braun og Clarke viser til er vanlig i denne fasen (Braun & Clarke, 2022, s. 99).

Ifølge Braun og Clarke (2022) bør forskeren på slutten av denne fasen ha en god om at forestilling de tema som er plukket ut er relevante (Braun & Clarke, 2022, s. 103). Jeg satt igjen med tre hovedtema som jeg vurderte som representative for mine data. Mine valgte hovedtema omhandlet «kognitivt og emosjonelt», «erfaring» og «atferdsvansker og normalitet».

### **5 Fase. Identifisere og navngi temaene (Refining, defining and naming themes).**

Fase fem handler om å ytterligere identifisere temaer, samt navngi dem. Ifølge Braun og Clarke så bør navnene en velger gi leseren en klar indikasjon på essensen i temaet, samt at de

bør fenge leseren interesse (Braun & Clarke, 2022, s. 108). Etter er en del omarbeiding og identifisering så ble navnene på mine tema «relasjon», «trygghet» og «normalitet». Disse navnene ble valgt for å gi leseren en hentydning på hva som var innholdet, samt i håp om det de vekket leserens nysgjerrighet.

### **6 Fase. Utarbeide rapporten (Writing matters for analysis).**

Analysens siste fase kommer til uttrykk i oppgavens kapittel presentasjon av mine funn og drøfting. Jeg brukte problemstillingen som rettesnor da tema skulle presenteres og drøftes i lys av teori. Det vil være i tråd med Braun og Clark som viser til at presentasjon av funn i data, bør gjengis på en slik måte at det overbeviser leseren om validiteten av analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 119).

#### 3.4.6. Reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet er ofte forbundet med troverdigheten i undersøkelser. Der begrepet reliabilitet blir forbundet med forskningens pålitelighet, mens begrepet validitet blir forbundet med forskningens gyldighet. Begrepet overførbarhet handler om de tolkinger som er foretatt ut fra den enkelte undersøkelse også kan overføres og gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 19).

Påliteligheten/reliabiliteten i en undersøkelse kommer til uttrykk gjennom hvilke data som anvendes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. I kvalitative undersøkelser blir det ikke benyttet strukturerte datainnsamlingsmetoder. Man kan si at dataene produseres i en kontekst der forskeren bruker seg selv som instrument. Ut fra dette vil det være vanskelig for en annen forsker å helt likt reprodusere situasjonen under datainnsamlingen (Johannessen og et al, 2016, s. 231). I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av semistrukturerte intervju, der intervjuguiden min var rammen for intervjuet. Det vil derfor være utfordrende for en annen forsker å få like svar, da det er stor sannsynlighet for ulike oppfølgingsspørsmål. Når kvalitative undersøkelser har en utfordring i å gjenscape datainnsamlingen for andre, så er det viktig at forskeren har et særlig fokus på hvordan på best mulig måte prøve å få det til en gjenskapning av forskingen. Eksempelvis bør beskrivelser av forskingsprosessen være så åpne og så detaljorientert som mulig. Jeg har i min forskning lagt vekt på å være så transparent som mulig, slik at datainnsamling og analysering kunne være forståelig for leseren (Johannessen og et al, 2016, s. 231).

Validiteten til min forskning omhandler de tolkninger jeg som forsker kommer frem til. Ut fra dette vil det være viktig å gi beskrivelser av teoretiske perspektiver, vise til hvordan dette danner grunnlag for mine tolkninger i analysen og konklusjonen. Med andre ord være opptatt av å vise gjennomsluktighet i forskningen. Videre vil validitet i forskningen min øke dersom jeg i analysen viser til en undrende og kritisk holdning til egne tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). For å øke egen bevissthet brukte jeg tid etter intervjuene til refleksjon. Stilte jeg meg spørsmål om bruk av intervju som metode fikk frem det jeg hadde til hensikt å undersøke. Dette for å få en følelse av gyldigheten i mitt forskningsprosjekt.

I tillegg til reliabilitet og validitet, var jeg også opptatt av mitt forskningsprosjekt hadde overførbarhet. Om min forskning kunne overføres og være gyldig i andre sammenhenger. En undersøkelse sin overførbarhet handler om det klares å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen og et al, 2016, s. 233). Slik at resultatene fra en enkelt studie kan være relevante i andre studier. Kvale og Brinkmann (2017) viser til at overførbarhet kan sammenliknes med rettspraksis, der tidligere saker skaper presedens. I jussen trekkes det ofte slutninger i en sak ut fra forståelsen av andre sammenliknbare saker. Slik er det i forskning også, der forskeren sin oppfattelse av et fenomen også kan være gjeldende i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 291).

I dette forskningsprosjektet hvor utvalget var begrenset til fem personer, derfor vil nok ikke resultatene gi svar på hvordan lærere sin holdning til elever med atferdsvansker generelt er. Men forskningen vil kunne gi innblikk i tendenser til holdninger hos noen lærere som arbeider med denne type elever.

### 3.5. Ethiske refleksjoner

Dette forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 3.

En viktig del av mitt forskningsprosjekt er de etiske overveielser jeg har måtte gjøre, da min forskning omhandler å studere menneskers privatliv, samt denne oppgaven offentliggjør deres beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 97). Å forske på sensitive tema krever en sensibilitet og årvåkenhet fra forsker både i forhold til utforming av intervjuguiden, under selve intervjuet og i etterkant av intervjuet. Tematisk analyse benytter ofte direkte sitater fra informantene i presentasjon av funn og drøfting. Ifølge Boyatzia (1998) så har forskeren et ekstra etisk ansvar når det benyttes direkte sitater. Det er hensynet til å være sensitiv for informantenes konfidensialitet i presentasjon av resultater av forskningsprosjektet (Boyatzia, 1998, s. 61). Jeg har hele tiden prøvd å være bevisst sensitiviteten i min forskingsoppgave. Løgstrup (2000) gir uttrykk for sensitiviteten på denne måten, «den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette mennesket sitt liv i sine hender» (Løgstrup, 2000, s. 37). Dette sitatet er noe jeg har hatt med meg inn i forskingsprosjektet som en påminner om den tilliten mine informanter viste ved å stille opp, og formidle for sine opplevelser og erfaringer.

Det er grunnleggende at jeg som forsker er bevisst de etiske retningslinjene. Disse omhandler informert samtykke og konfidensialitet/anonymisering. Informert samtykke viser til at informantene skal vite hva som er forskningens mål. Dette innebærer å vite hvem som får tilgang til informasjonen og hvordan resultatene vil bli benyttet, samt følgene av å delta i forskningsprosjektet. En grunnleggende faktor ved informert samtykke er frivillig deltakelse, og dersom ønskelig, mulighet for å trekke seg til enhver tid. Dette er viktig da det handler om å utvise respekt overfor de som deltar i forskningen (Thagaard, 2018, s. 23). I kvalitativ forskning byr informert samtykke på noen etiske refleksjoner. Denne type forskning er fleksibel, og dette innebærer blant annet at verken forsker eller deltaker i utgangspunktet kan redegjøre for hva som blir forskningens betraktningssmåte til slutt (Thaggard, 2018, s. 207). I mitt forskningsprosjekt så informerte jeg så godt som jeg kunne, om mine tanker for dette prosjektet. Mine informanter kom også med forslag til at jeg kunne undervise på skoler i nrområdet om mine resultater.

Å benytte tilgjengelighetsutvalg kan også føre til etiske utfordringer når det gjelder informert samtykke. I mitt forskningsprosjekt var det tredjepersoner som rekrutterte informanter. Jeg som forsker fikk ikke informasjon om mulige informanter før de hadde gitt sitt muntlige samtykke til tredjeperson. Tredjeperson formidlet informantenes kontaktinformasjon til meg, og jeg sendte disse personene en e-post med informasjon om forskningsprosjektet. Dersom jeg ikke fikk respons på e-posten, fulgte jeg ikke dette videre opp. Jeg sendte e-post til seks personer, og fikk respons hos fem. Det er også noen etiske aspekt ved å benytte seg av de deltakere som er tilgjengelig for meg som forsker. Dette handler om at de som sa ja til å delta var kanskje de som er mest fortrolig med forskning, og ikke hadde noe imot innsyn, da de kanskje følte å ha kontroll over situasjonen. Kanskje kan det også tenkes at de som meldte seg også hadde en større bevissthet om egne holdninger i deres yrkespraksis. Alle informanter hadde en del yrkeserfaring og alle hadde videreutdanning ut over lærerskolen (Thagaard, 2018, s. 57).

Et annet viktig prinsipp i forskning er konfidensialitet/anonymitet. Forskeren skal administrere den innsamlete informasjonen på en fortrolig måte. Dette vil blant annet si at informasjonen blir anonymisert. Anonymisering gjelder både for lagring av data og publisering av forskingen (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg har ivaretatt konfidensialiteten ved at opptakene som ble gjort var i en app (diktafon) som er godkjent av Høyskolen i Innlandet. Intervjuene blir slettet ved prosjektet slutt. Ved lagring på privat pc er materialet omkodet og sikret med personlig passord. Da jeg transkriberte ble også konfidensialitethensynet vurdert, og da spesielt med tanke på hvordan enkelte muntlige uttalelser kunne være gjenkjennbare. Konfidensialitet har ifølge Thagaard (2018) også en forskningsmessig betydning, da leseren ikke blir forstyrret av navnene på de som har formidlet. Men heller retter oppmerksomheten mot forståelsen av de sosiale fenomener som analysen presenterer (Thagaard, 2018, s. 24)



## 4. Presentasjon av resultater og drøfting

I dette kapitlet blir resultatene fra intervjuundersøkelsen presentert, samt drøftet opp mot relevant teori. Resultatene er basert på lærerne sine uttalelser, beskrivelser og refleksjoner, og med bakgrunn i min problemstilling som er: *Hvilke holdninger har lærere til atferdsvansker hos barn på mellomtrinnet i barneskolen*».

Tidligere i denne oppgaven har jeg gjengitt Asheim og hans beskrivelse av begrepet holdninger. Askheim har uttrykt at begrepet holdninger er uklart og kan nok fremstå noe forvirrende både i dagligtalen og i faglige sammenhenger (Asheim 1997, s 23). I arbeidet med denne oppgaven ble forvirringen fremtredende for meg, da begrepet i litteraturen er tvetydig og omfatter mange tolkningsmuligheter. Jeg tror at denne forvirringen skapte tid til refleksjon, og som gav meg mulighet til å se funnene i en utvidet sammenheng.

For å klargjøre begrepet holdninger har jeg støttet meg på Eagly og Chaiken (1993) sin definisjon av holdninger. Denne viser til at holdninger kommer til uttrykk gjennom en gradering av hvor mye en person er for eller imot noe. Definisjonen viser også til at gradering blir mer eller mindre synlig for individet gjennom hva en tenker (kognitivt), gjør (atferd) og føler (affekter) (Eagly & Chaiken, 1993, s. 1). Jeg valgte denne definisjonen da den omfavnet de tre komponentene og gradering, og slik sett var en bred, men tydelige definisjon av begrepet holdninger. Videre tenkte jeg at definisjonen ville gi et godt grunnlag for drøfting. Når jeg nå vil presentere og drøfte mine funne, er et av målene mine å få frem informantenes holdninger sett i lys av definisjonen overfor.

Gjennom analysen kom jeg frem til noen nøkkelfunn når det gjelder lærenes holdninger. Jeg vil nedenfor presentere mine nøkkelfunn gjennom bruk av begrepene relasjon, trygghet og normalitet.

## 4.1. Relasjon - betydning for holdninger

Alle informantene formidlet kognitive komponenter ved holdninger vedrørende viktigheten av relasjon i deres yrke. Informantene gav ikke en klar definisjon av begrepet relasjon. Men relasjon ble uttrykt i forhold hvilke personer den var rettet mot. Når det gjeldt hvem relasjonen var rettet mot, fant jeg to hovedskiller; enkelteleven eller nettverket til eleven.

### 4.1.1. Relasjon til enkelteleven.

*«Nøkkelen for meg er, og har vært fra dag en, relasjon»*

Dette utsagnet kom fra en informant, og kan sies å være representativ for mitt utvalg. Informantene oppgav at relasjonsbygging til alle elever som viktig. En informant uttrykte det slik *«en typisk lærer ting å bruke mye tid og energi på å bygge gode relasjoner til alle elever»*. Ifølge Fallmyr er elev-lærerrelasjonen betydningsfull både om den er god eller dårlig (Fallmyr, 2020, s 22). Flere informanter oppgav at ved å bry seg, altså være opptatt av eleven og se eleven som en viktig faktor i relasjon. Denne type oppmerksomhet hadde ringeffekter ved av eleven ble tryggere på læreren, og kunne betro seg til læreren dersom noe var utfordrerne eller vanskelig. Dette gjorde også at tilgangen til informasjon om eleven ble større for læreren, og kunne danne grunnlag for tettere kontakt mellom læreren og eleven. Ut fra utsagnene til informantene kan det fremstå som at de var innforstått med at elev-lærerrelasjon er betydningsfull og en beskyttelsesfaktor for alle elever. Å være klar over betydningen av relasjonen, kan ha sammenheng med hvorfor informantene brukte mye tid på relasjonsbygging. Ut fra det overnevnte så kan en anta at store deler av jobben til en lærer består av relasjonsbygging til enkeltelever.

Når det ble formidlet tid til relasjonsbygging, fremkom det negative kognitive og affektive holdninger hos informantene. Dette handlet i hovedsak risikofaktor ved organisatoriske forhold som å være en del av bakkebyråkratiet (Lipsky, 2010, s17). Informantene formidlet utfordringer ved både å ha tid til fokus på faglig opplæring til hele gruppen, og tid til enkeltelever som strevde faglige og/eller sosialt. Flere informanter formidlet også utfordringer med økning i forekomst av elever som hadde atferdsvansker. En informant formidlet det slik:

*«Virker som at atferdsproblemer er stadig økende, at det liksom er enda mer av det, enn det har vært før. Mulig det er for at det snakkes mer om det, vet ikke. Vi i skolen bruker masse tid på det. Jeg synes vi bruker for mye tid på det.»*

Informantenes opplevelse av økning i tidsbruk står i kontrast til Sørлие og Ogden sin studie fra 2014, som ikke fant holdepunkter for en økning i omfang av atferdsproblemer (Sørilige, Ogden 2014, s.190 – 201). Det er 9 år siden studien fra Sørilig og Ogden. Så det kan ha vært en økning i antall på disse årene. Men det kan også være at denne opplevde økningen i forekomst kommer av hvordan den enkelte skole og lærer sine krav til håndheving Opplæringslovens tydelighet når det gjelder tilpasset opplæring. Der det er skolen sitt ansvar å drive opplæring tilpasset den enkelte elev sine forutsetninger og evner (Opplæringsloven, 1998 §1-2). Hvordan skolen eller læreren vurderer de bør drive tilpasset opplæring. Kan komme til uttrykk i tiden en lærer buker på planlegging og gjennomføring av den tilpassete undervisningen. Tiden lærer bruker vil naturlig nok ikke fremkomme i undersøkelser som Sørilige og Ogden som viser til antall. Så omfanget har kanskje ikke økt, men kan det være rimelig å tenke at læreren sin tidsbruk pr elev har økt. Dette ut fra risikofaktoren organisatoriske forhold, der organisering og styring gir økning i arbeidsoppgaver som følge av nye rutiner for hvordan ivareta denne elevgruppen (Johansen & Sæterdal, 2017, s. 20).

Når det gjaldt relasjonsbygging til elever med atferdsvansker, så utalte en informant:

*Helt grunnleggende er det med relasjoner. Bygge et eller annet som er positivt der, ellers så tror jeg det er helt sjanseløst. Det må være den første og viktigste jobben dersom en skal lykkes som lærer med en elev med atferdsvansker.*

I dette utsagnet ble det brukt ord som sjanseløst dersom ikke klarte å bygge noe positivt. En slik uttalelse kan ses på kognitive holdninger som viser til bevisstheten hvor avgjørende relasjon til lærer er for denne type elever. Videre hvor viktig det er at læreren tar ansvaret og jobber for å bygge en positiv relasjon. Dersom ikke lykkes med relasjonen, så kan det bli vanskelig å få til å hjelpe eleven både faglig og sosialt, da elevens vekst og utvikling er avhengig av hvordan læreren forstår elevens strev, eller sagt med andre ord, hvordan lærere oppfatter de tilstedeværende risiko- og beskyttende faktorene i elev sitt liv (Nordahl, 2010, s 13). Samme informant formidlet også *«positiv relasjon er lik positive effekt, og så motsatt da»*. Det er altså den positive effekten læreren er ute etter. Muligens kan slik positiv effekt

viste til vekst og utvikling hos eleven som følge av tillit og trygghet i relasjonen. I motsatt fall tilbakegang eller stagnasjon i utvikling og vekst, som følge av mistillit og utrygghet i relasjonen (Spurkeland, 2020, s 37). For meg fremstår det som at læreren tar ansvar både i byggingen av relasjonen, at den skal bli positiv, med mål om at relasjonen skal gi en positiv effekt. En annen informant brukte ord som at «*relasjonsbygging var helt avgjørende når det kom til elever med atferdsvansker*». Utsagnene over kan sies å være eksempler på informantenes affektive og kognitive holdninger om viktigheten av en positiv relasjon, samt viktigheten av å jobbe for å bygge og bevare en positiv relasjon til elever med atferdsvansker. Utsagnene overfor kan ses på indikatorer for lærerens relasjonskompetanse. Da utsagnene viser til hvordan læreren tar ansvar for relasjonens kvalitet, og gjennom det prøver å se eleven på hans/hennes premisser, for å til den positive effekten av relasjon. Dette samsvarer med slik Juul og Jensen definerer relasjonskompetanse (Juul & Jensen, 2003, s. 145).

Bygging av relasjon og bevaring relasjonen som var positiv, ble altså av flere informanter sett på som et grunnelement og en beskyttende faktor i kontakt med elever med atferdsvansker. Den gode relasjonen kunne ifølge flere informanter ha en forebyggende eller dempende effekt når det gjaldt barn med atferdsvansker. En informant uttrykte det slik «*den gode relasjonen var forebyggende dersom det var en atferdsvanske, men at det også muligens kunne forebygge utviklingen av atferdsvansker*». En annen informant formidlet «*der eleven også føler at du som lærer liker han eller henne, og elever merker fort om det er påtatt*». Den affektive komponent ved holdningene til læreren kom til uttrykk gjennom å vise eleven at den var likt, og at det var ekte positive følelser. Den positive affektive komponenten kan ses på som et viktig element for å danne et godt grunnlag for en positiv relasjon, samt en betydningsfull faktor for å hindre utvikling og eskalering av atferdsvansker. Videre kan det å oppleve positive affekter fra læreren gjøre noe med elevens opplevelse av egen verdi.

Å ha negative affektive holdninger til elever med atferdsvansker var også noe informanter trakk frem. En informant formidlet «*de er flinke å trykke på knapper der du kan bli provosert*». En annen uttrykte «*vanskelig å bygge relasjon til barn som utfordrer deg*». Informantenes utsagn kan ses på som uttrykk for hvor vanskelig det kan være å skulle bygge positiv relasjon til noen som avviser. Disse utsagnene kan også sies å samsvare med det Elvén (2017) formidlet om å forholde seg til barn med atferdsvansker som krevende (Elvén, 2017, s 19). Det er rimelig å tenke at denne type elever krever mer av læreren både kognitivt og emosjonelt enn andre elever. Noe en mannlig informant formidlet på denne måte «*en*

*forutsetning for å lykkes med en positiv relasjon til barn med atferdsvansker var at en selv følte seg trygg.»* Utsagnet kan ses på som et uttrykk for at lærerens eget tilknytningsmønster blir aktivert i møte med elever som avviser, er utfordrende, og som kan oppleves provoserende. En bevissthet over eget tilknytningsmønster kan også skape en bevissthet overfor egne holdninger. Noe som igjen kan skape rom for en utvidet forståelseshorisont, og som kan endre måten læreren ser på atferdsuttrykket til eleven. Dette kan føre til at på tross av adferdsvanskene hos eleven, så klarer læreren å inneha positive affektive holdninger til eleven (Aubert & Bakke, 2019, s. 27).

#### 4.1.2. Relasjon til nettverket

En informant uttalte *«skole/ hjem samarbeidet i tillegg den relasjonen som du bygger til elevene, er den desidert viktigste».*

Dette utsagnet viser til noe alle informantene var opptatt av, relasjon og relasjonsbygging til nettverket. Flere informanter var også inne på at det var en beskyttende faktor å bygge relasjon mellom skole og hjem når elever hadde atferdsvansker. Da disse elevene strevede mer både faglig og sosialt (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2007, s. 31). Å anse samarbeidet mellom skole og hjem som betydningsfullt, kan si noe om kognitive holdninger hos informantene som samsvarer med Opplæringsloven. Der opplæring skal skje i samarbeidet med hjemmet, og gjennom dette samarbeidet gi eleven fremtidsutsikter (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Det kan også si noe om anerkjennelse av elevens liv utenfor skolen som viktig for elevens fungering i skolen. Altså anerkjennelse av at risiko- og beskyttende faktorer som ikke er på skolen, spiller inn på elevens fungering i skolen (Nordanger, 2021). En informant formidlet sin anerkjennelse på denne måten *«Disse elevene som alle oss andre har kanskje hodet fullt av det som skjedde i helgen, skjedde i går, det kan være krangling hjemme, dødsfall av kjæledyr eller nære, eller andre ting, og det opptar dem».* For å bli kjent med livet til både på og utenfor skolen formidlet en informant å ha en strukturert måte. Der Spurkeland (2012) sine fem Fér ble brukt som grunnlag for strukturering i relasjonsbyggingen. Spurkeland viser til figuren 24-timers mennesket. I 24-timers mennesket er det fem områder som anses som viktige; framtid, fag, familie, fritid/interesser, og fortid/historie/biografi (Skurpeland, 2012, s. 23). Jeg antar at det er disse denne informanten refererte til. De andre informantene formidlet ikke en slik strukturert fremgangsmåte, men pekte på å vise interesse for elevens liv utenfor skolen som sentralt elementer for relasjonsbygging. Ut fra dette kan det se ut som at informantene utviser kognitive komponenter av holdninger når det kommer viktigheten av å

bygge relasjon nettverket, og at lærerne benytter mer eller mindre strukturerte metoder for å skaffe seg informasjon.

I relasjon til foreldrene oppgav flere informanter at foreldrenes opplevelse av relasjonen som utslagsgivende for hvordan relasjonen ble. Flere informanter oppgav at det var sentralt å kunne se foreldrene sitt ståsted når eleven hadde atferdsvansker. Sentralt å se at det kunne være tungt for foreldrene når det var mye negativt rundt eget barn. To av informantene var opptatt av å gi positive tilbakemeldinger til foreldre. Å bygge relasjon kunne gjøres ved å ta foreldrene med på råd om hvordan løse ulike situasjoner, samt anerkjenne foreldrene for deres kunnskap om eget barn. En informant uttrykte det slik *«at dem, at dem skjønner på ekte at det vi på en måte gjør av inngrep eller forslag eller slikt, er ene og alene for å bistå med hjelp»*. En annen formidlet *«at du oppriktig bryr deg om gutten deres, jenta deres og at du skal gjøre det du kan for at de skal ha det bra»*. Disse utsagnene kan vise hvordan læreren både kognitivt, affektiv og atferdsmessig gir uttrykk for sine holdninger til foreldrene for å bygge og bevare relasjon. To informantene la vekt på at positive affektive holdninger som de mest betydningsfulle i kontakt med nettverk/foreldre. For nettverket å oppleve at læreren virkelig brydde seg om barnet deres, ville skape tillit og gi trygghet og gi relasjonen en god kvalitet (Spurkeland, 2020, s. 37). Flere informanter formidlet at samarbeid med hjemmet gav et fint signal til eleven om at de signifikante i elevens liv var i kontakt med hverandre og samarbeidet.

Utfordringer i relasjon til foreldre var også noen flere informanter var inne på.

En informant formidlet sine negative kognitive holdninger slik; *«påfallende ofte at atferdsproblematikk når en begynte å nøste i det, og får litt oversikt at det var litt arvelig. At utfordringer og holdninger til skolen generelt sånn, følger generasjoner på ett eller annet vis»*. Dette utsagnet kan vise til læreren sine negative kognitive holdninger til foreldre som har andre årsaksforklaringer enn han/hun selv. Utsagnet kan også ses som et uttrykk for foreldrenes negative holdninger eller mistillit til skolen, som ikke har noe med den direkte kontakt med aktuell lærer å gjøre. Men at denne mistilliten kan komme fra egne erfaringer fra da de selv gikk på skolen (Løgstrup, 200, s. 30). Det er også rimelig å tenke at dersom læreren møter slik mistillit fra foreldrene, så kan det prege hans kognitive og affektive holdninger overfor foreldrene. En annen informant oppgav samarbeidet med foreldre kunne være variabelt, og differensierte ved å formidle *«der det er en kjent diagnose, eller kjent årsak til hvorfor de har atferdsvansker opplever jeg samarbeidet som godt. Men når man ikke vet helt*

*hvorfor... hvorfor barnet gjør slik det gjør, at det ofte kan være mer trøblete samarbeid».*

Flere informanter formidlet at når relasjonen ble utfordret, så kom det ofte av at skolen og foreldrene så forskjellig på årsakene til atferdsvanskene. Eller at foreldrene ikke kjente seg igjen i vanskene som skolen presenterte. Altså at skole og foreldrene så forskjellig på hvilke risikofaktorer som var til stede i barnet liv, og som var grunnlaget for at vanskene oppsto. I slike situasjoner kunne det utvikle seg en «vi og de» tenking, og der foreldrene skyldte på skolen og motsatt. Vansker i lærer -foreldrerelasjon kunne altså ha sammenheng med at de ulike partene benytter forskjellige typer årsaksforklaringer. Der lærerne kanskje benyttet strukturelle årsaksforklaringer, som viser til risikofaktorene omsorgssvikt og stress/traumer. Så brukte kanskje foreldrene individuelle årsaksforklaringer, som viser til risikofaktorene medfødt sårbarhet, utenforskap /negativ identitet/mening (Nordahl, 2010, s 43- 44). Slike forskjellige syn på årsak til vanskene hos barnet vanskeliggjorde relasjonen mellom læreren og foreldrene. Der både læreren og foreldrene kunne oppleve å bli ansett som årsaken til atferdsvanskene hos barnet. Dette kunne igjen skape mistillit og utrygghet i relasjonen, som kunne skape negative både kognitive og affektive holdninger hos læreren til foreldrene, men også hos foreldrene til læreren.

Ut fra det overnevnte så kan det se ut som at holdninger om de er affektive, kognitive eller atferdsmessige, så kan de smitte over fra både lærer til foreldre/nettverk, og motsatt. Både positive og negative holdninger mellom lærere og foreldre/nettverk ser ut til å kunne smitte til lærer -elevrelasjonen. Ifølge en informant kunne slike negative holdninger føre til at elevens atferdsvansker økte. *«For elever opplever, eller oppfatter fort om skole og foreldrene at de snakker ikke, at de ikke spiller på lag, og da eskalere der ofte».* Mens positive holdninger mellom lærer og foreldre/nettverk kunne dempe atferdsvansker. En slik smitteeffekt mellom lærer, nettverk og elev kan kanskje forklares i det Thomasen (2018) formidler, at vår forståelse/holdninger ikke dannes fra et nullpunkt. Men vil bære preg av tidligere erfaringer og de menneskene vi møter samt danner en sammenheng for oss å se verden ut fra (Thomasen, 2018, s. 88). Dermed kan det se ut som at for elever er både foreldre/nettverk og læreren kunne anses som betydningsfulle relasjoner i elevens liv (Wenneberg, 2011, s 27). Gjennom hvordan disse relasjonene forholder seg til hverandre så påvirker de barnet/eleven holdninger. De påvirker både hvordan barnet/eleven er på verden rundt seg, og de påvirker om barnet/eleven føler seg alene i å skape nye erfaringer som kan endre egen forståelseshorisont (Thomasen, 2018, s. 86- 88)

Et annet viktig element når det gjaldt relasjoner i nettverket, var medelever. Når det gjaldt medelever og relasjon, så fremkom lærenes kognitive holdninger vedrørende elever med atferdsvansker har vansker i vennerelasjoner. En informant uttrykte at *«å jobbe systematisk med relasjoner også mellom elevene. For ofte blir ting vanskelig for barna hvis de ikke har et nettverk rundt seg på en måte, altså ikke føler seg inkludert»*. Å jobbe med klassemiljøet var noe flere informanter viste til. I arbeidet med klassemiljøet ble tid en faktor som flere informanter oppgav å ha for lite av. Det var spesielt tid til både bygging og bevaring av relasjon som var utfordrende. En informant formidlet *«at i en hektisk hverdag så var det å føle å ikke ha denne tiden frustrerende, og at en som lærer måtte ta vanskelige valg om å bruke tid på den enkelte eleven eller klassen som helhet»*. To andre informanter formidlet at det kunne være vanskelig å skulle ivareta klassen samtidig som en skulle ivareta eleven med atferdsvansker. En av informantene uttrykte *«så må en tenke på hvordan ivareta disse to tingene samtidig»*. Når det gjaldt å være en rettferdig voksen/leder, så opplevde lærerne at det kunne fremstå, som at de hensyntok eleven med atferdsvansker mer enn de andre i klassen. Dette ble spesielt synlig når eleven med atferdsvansker fikk lov til ting som for de andre ikke var lov. Å forebygge opplevelser av urettferdighet, samt å ivareta alle elevene var noe som lærerne brukte en del kapasitet på. Dette kan tolkes som at informantenes kognitive, affektive og atferdsmessige holdninger kommer i konflikt med hva de faktisk må gjøre i praksis. Da tiden de vet er rett å bruke, ønsker å bruke og den faktiske tiden de har til bygging og bevaring av relasjon til enkeltindividet og klassen som helhet, ikke samsvarer med den tiden til har til rådighet i en arbeidshverdag. Et slikt dilemma kan komme av risikofaktorer ved organisatoriske forhold som organisering og styring, og kan samsvare med å være en del av bakkebyråkratiet. Der et kjennetegn er at lærere eller bakkebyråkrater vil på grunn stor arbeidsmengde måtte foreta beslutninger både med for lite tid og for lite informasjon (Lipsky, 2010, s. 29). Selv ved et slikt dilemma, anså flere informanter at arbeidet med bygging og bevaring av relasjon mellom elevene som et viktig forebyggingstiltak, samt kunne forhindre utvikling av atferdsvansker. For de elevene som allerede hadde slike vansker, anså informantene at det handlet om å forebygge ytterligere eskalering av atferdsvanskene.



#### 4.1.3. Oppsummering

Ansvar for å opprette og bevare en positiv relasjon både til enkeltelever og nettverket hviler på lærerens relasjonskompetanse. Relasjoner som var preget av tillit hadde god kvalitet, og ble ansett som positive relasjoner. Denne type relasjoner ble ansett som et grunnelement og en beskyttende faktor for å lykkes i jobben med elever som har atferdsvansker. Relasjonens kvalitet ble i hovedsak bedømt av enkelteleven og nettverket sin opplevelse av relasjonen.

Når enkeltelever eller nettverket aviste lærerens ønske om relasjon så preget dette lærerens affektive og kognitive holdninger negativt. Negative affektive og kognitive holdningene hos læreren kunne også oppstå når de ulike partene så forskjellig på årsaken til vanskene hos barnet. Spesielt i kontakt med elever og nettverk som utfordret, så var det avgjørende at læreren hadde en bevissthet både om hvilke holdninger som kom fra tidligere erfaringer hos lærere, og hva som kom fra eleven og/eller nettverket til eleven. Negative så vel som positive kognitive og affektive holdninger hadde en smitteeffekt mellom lærer, nettverk og elev. Det fremkom ikke hvordan denne smitteeffekten kunne prege lærerens atferdsmessige holdninger, men det kunne prege elevens atferd overfor læreren.

Mangel på tid i relasjonen var en annen faktor som av utfordrende når det gjaldt elever med atferdsvansker. Der læreren opplevde holdningsdilemma med hva læreren kognitivt og affektivt viste hva som var det beste for både den enkelte elev og nettverket rundt eleven, men at det ikke kunne avspeile seg i atferd hos læreren. Et slikt dilemma kunne stamme fra organisatoriske risikofaktor som å være en del av bakkebyråkratiet.

#### **4.2. Trygghet/Erfaring – betydning for holdninger**

Alle informantene hadde erfaring å jobbe med elever med atferdsvansker, og de likestilte erfaring i læreryret med erfaringer i forhold til denne type elever. En informant uttrykte «*jeg vil tro at det er elever med atferdsvansker i enhver normal klasse i hele landet*». Alle informanter trakk frem at erfaring som lærer hadde betydning for hvordan de opplevde det å jobbe med elever som hadde atferdsvansker.

*«Vanvittig stor forskjell på det å være 25, som jeg var da jeg begynte og nå 15 år senere. Litt mer robust og trygg på den en gjør».*

Informantens utsagn er betegnede for noe flere av informantene var inne på når det kom til trygghet gjennom erfaring i læreryrket. En annen informant formidlet det slik *«desto mer erfaring man har, desto bedre håndterer man det rett og slett»*. Det kan se ut som at yrkeserfaring gjorde lærene tryggere på seg selv, og dette kom til uttrykk i arbeidet med elever med atferdsvansker. Yrkeserfaring gjorde altså noe positivt med deres kognitive og affektive holdninger for hvordan stå i denne type vansker hos elever. Lærerens affektive komponenter av holdning kom til uttrykk som å være tryggere og å føle seg robust, og kan gi assosiasjoner til opplevelse av å være mer solid som yrkesutøver. Mine funn viser at lærene så på sin yrkeserfaring som en styrke, og som gav mer tilfredshet i arbeidet med denne type elever. Informantene formidlet positive endring i kognitive holdninger, ved å uttrykke at erfaring gjorde noe med deres refleksjon, som åpnet opp for å kunne se flere muligheter for løsninger på denne type vansker. En informant bemerket sin holdningsendring ved å uttrykke *«at som fersk lærer var han opptatt av å følge regler, men nå som eldre så var han mer tålmodig, og etter hvert så ble det å håndtere elever med atferdsproblemer mer som en automatisert væremåte»*. En annen oppgav at *«du klarer i mye større grad å se å liksom se ei løsning på det. Første gang du møter en elev med mer alvorlige atferdsproblemer så kan man bli ganske maktesløs og føle seg helt tom for ideer, og ikke ane hva man skal gjøre»*. En tredje oppgav at *«erfaringer gjør at du tar klokere valg etter hvert, fordi du vet»*. Slike utsagn kan anses som et uttrykk for at både kognitive og affektive holdninger endrer seg ved erfaring, og som i sin tur endrer egen atferd overfor elever med atferdsvansker. Thomasen (2018) viser til hermeneutikken, og gjennom møter med mennesker så kan vi endre våre holdninger, endre vår forforståelse (Thomasen, 2018, s. 88). Å se flere måter å handle på kan gi en følelse av å ta klokere valg. Ved å endre både hva en tenker, føler og hvordan en handler på grunn av at *«en vet»* som informantene uttrykte. Både det å se flere handlingsalternativer, ta klokere valg, handle mer automatisert, samt å ikke være så opptatt av å følge regler. Kan alle peke på positive endring av holdninger både kognitivt, affektivt og atferdsmessig hos lærene.

At arbeidstakere opplever endring hos en selv, ettersom mer erfaring i yrket, er nok ikke unikt for lærene som yrkesgruppe. En finner det også i teori, som hos Dreyfus og Dreyfus sin modell fra novise til ekspert. Modellen gir uttrykk at ferdigheter læres i faser, og fasene utvikles gjennom erfaring i jobben. Etter hvert som erfaringen øker, så frigjør arbeidstakeren seg mer og mer fra å følge regler slavisk, og går over til å utøve mer intuitivt skjønn i arbeidet (Nortveit & Grimen, 2013, s. 172). Det kan være det intuitive skjønnen informantene viser til når de kjenner seg tryggere og ta klokere valg. Det kan være rimelig å anta at modellen til

Dreyfus og Dreyfus og informantenes utsagn, begge gir uttrykk for at erfaring gjør noe med både kognitive og affektive komponentene av holdninger. Videre påvirkes også den atferdsmessige delen av holdningene, da handling springer ut fra intuitivt skjønn og ikke ut fra regler en må følge. Dette kan gi følelse av å håndtere elever med atferdsvansker bedre. Eller formidlet gjennom Juul og Jenssen (2003) som viser til at å justere egen væremåte, uten å legge fra seg lederskapet, som vil kunne kan skape en opplevelse av mer ekte kontakt (Juul & Jensen, 2003, s, 145). En slik ekte kontakt er kanskje der som gjør at informantene formidler det som positivt å jobbe med elever som har atferdsvansker. Utvalget mitt besto av informanter som hadde fra 15 år til 29 års erfaring som lærere. En større variasjon i utvalget kunne kanskje gitt et annet resultat når det kom til opplevelse av trygghet i arbeidet med denne type elever.

Et annet viktig element i opplevd trygghet i yrkesrollen var å ikke stå alene i møte elever som har atferdsforstyrrelser. En informant uttrykte:

*«Man har behov for støtte det er helt sikkert. Er utmattende å stå i noe slikt alene.»*

Dette utsagnet viser til noe flere av informantene var inne på, om å ha ressurser tilgjengelig, samt å ha støtte både internt og eksternt, som betydningsfullt for å stå i arbeidet med elever som har atferdsvansker. Ordet utmattende, kan si noe hvordan jobben med denne elevgruppen kan prege lærerne emosjonelt. Videre kan det si noe om læreren sin affektive holdningskomponent kan endres negativ dersom læreren står alene i arbeidet med denne type elever. Å få hjelp til refleksjon ble av en annen informant trukket frem som viktig. Vedkommende uttrykte det slik *«at man får, de tankene man har, får sparret med andre er kjempeviktig»*. Det er altså ikke bare fysiske resurser som informantene viser til når de uttrykker behov for støtte. Men også behovet hjelp til refleksjon er viktig for å stå i arbeidet med denne type elever. Ifølge Thomassen (2018) kan hjelp til refleksjon føre til en forståelsesprosess, som kan endre eget ståsted, og skape ny forståelse (Thomassen, 2018, s. 86-88) Det kan være rimelig å tenke at dersom lærerne opplever fysisk og psykisk hjelp både internt og eksternt så vil lærerne kunne både oppleve trygghet og tilfredshet i arbeide med elevene som har atferdsvansker. Dette kan også gi seg utslag i å like å jobbe med elever som har atferdsvansker, altså kan føre positive affektive og kognitive holdninger for denne type elever.

Ifølge Elvén (2017) er elever med atferdsvansker å anse som en gruppe av som betydelig omfang i skolen, samt at denne type problematikk anses som utfordrerne og krevende for læreren (Elvén, 2017, s. 25). Mitt utvalg besto av lærere som hadde flere års erfaring i yrket. De formidlet i hovedsak positive kognitive og affektive holdninger overfor elever med atferdsvansker. Deres positivitet kan kanskje sies å stå i kontrast til forskingen, da ville vært nærliggende at mitt utvalg ville avspeile en slitenhet når det kom til å arbeide med elever som har atferdsvansker. Jeg tror dette kan forklares med at økt erfaring gir trygghet, og som igjen bidrar til positive både kognitive, affektive og atferdsmessige holdninger. Men kan også forklares med at de informantene som sier ja til å delta i denne type forskning, kan være de som har positive erfaringer i arbeidet med elever som har atferdsvansker.

#### 4.2.1. Oppsummering

Erfaringen i læreryrket kan likestilles med erfaring med elever som har atferdsvansker. Erfaringene med denne type elever kan gjøre noe med lærerne sine kognitive, affektive og atferdsmessige holdninger. Positive følelser som trygghet og tålmodighet kan vekkes hos læreren, og disse følelsene kan også gi opplevelsen av flere handlingsalternativer overfor denne gruppe elever. Slike affekter kan gi opplevelse av å mestre arbeidet med denne elevgruppen og føre til positive kognitiv, affektiv og atferdsmessige holdninger til denne type elever. Selv om det kan stilles spørsmål med validiteten i funnet ønsker jeg likevel å formidle dette funnet.

### 4.3. Oppfattelse av normalitet – betydning for holdninger

Begrepet Normal/normalitet var noe flere informanter nevnte i forhold til klassifisering av atferdsvansker. Utsagnene om normalitet kan i hovedsak deles inn i to hovedtyper; utsagn om omfang av atferdsvansker, eller kategorisering av atferdsvansker. Jeg vil først si litt om begrepet normalitet før jeg tar for meg de to hovedkategoriene

Begrepet normal eller normalitet blir ofte aktualisert når det kommer til å markere hva som er greit og ikke er greit, eller hva som avviker eller ikke. For å hjelpe til å definere hva som er normalt så har et samfunn lover, regler og normer. Normer kan også ses på som forventinger til individer fra samfunnet. Dersom individets atferd eksempelvis ikke er innenfor hva

gruppen individet som tilhører samfunnet anes som normalt, kan individet bli straffet, gjennom eksempelvis sosial stigmatisering (Grue, 2016, s.9- 10). Ifølge Morken (2012) så er normalitet og avvik sosial konstruert, og hva som er innenfor normaliteten, eller hva som avviker vil kunne variere, og vil avhenge av mellommenneskelige relasjoner, gruppenormer og makt (Morken, 2012, s. 59). Her tenker jeg at læreren kan ha en betydningsfull rolle i hva som anses innenfor normalen hos både enkeltindividet og i klassen som helhet.

#### 4.3.1. Omfang

*«Vil tro at det er elever med atferdsvansker i enhver normal klasse i hele landet»*

Dette utsagnet kom fra en informant, og kan si noe om antatt omfang av atferdsvansker i skolen. Noe også Ogden (2009) påpekte ved å formidle at atferdsvansker kan ses i nesten alle skoleklasser, og bør betraktes som alminnelig i en klasse (Ogden, 2009, s.18). I min forskningsoppgave fremkom det at alle fem informantene hadde erfaring å arbeide med elever som hadde atferdsvansker. To oppga at allerede fra første stund som lærer, erfarte de elever med atferdsvansker. Det var sammenfallende både i teori som hos Elvèn og Ogden, og hos mine informanter vedrørende at atferdsvansker bør anses som en normalitet i skolen. Ut fra dette er det rimelig å anta elever med adferdsvansker som en alminnelig del av en lærer sin yrkeshverdag.

Selv om informantene anså atferdsvansker som noe normalt i deres arbeidshverdag. Anså informantene samtidig at denne type vansker hos enkeltelever som et avvik fra normalen. Det kunne videre se ut som at lærerne hadde ulike type kategorier for atferdsvansker hos enkeltindividet. Der to informanter anså det å ikke klare å følge normal undervisning, som en kategori for atferdsvansker. Formidlet to andre informanter at misforhold mellom omgivelsene sine forventinger og individet prestasjon, som en kategori. En informant oppgav å dele atferdsvansker inne i to ulike typer; *«atferdsvansker og vedvarende atferdsvansker»*. Atferdsvansker av kortere varighet, ble forslått som et resultat av endringer rundt/i omgivelsene til eleven. Mens vedvarende atferdsvanske var mer omfattende, og kunne ses på som medfødt og bero på ulike diagnoser. Ut fra dette kan det se ut som at informantene i hovedsak viste til to ulike måter å se på avviket atferdsvansker hos enkelteleven; et unormalt utviklingsmønster eller for høye/lave forventinger fra omgivelsene.

#### 4.3.2. Unormalt utviklingsmønster

*«Atferdsvanske er jo vanskelig å kategorisere hvor det er, men folk flest kategoriserer det som når en ikke klarer å følge det som er normalt. Altså det som er et normalt utviklingsmønster»*

Utsagnet kan gjenspeile kognitive holdninger som viser til at det er der det er individet som avviker fra normalen. Der søkelyset er på den enkelte elev sine avvik og mangler. Ogden (2015) sin definisjon av atferdsvansker viser til et slikt individualfokus. Her blir det lagt vekt på norm- og regelbrytende atferd hos individet som er til hinder for positiv samhandling med andre, samt hemmer for elevens egne læringsforutsetninger (Ogden, 2015, s 15). To informanter formidlet at årsaker til atferdsvansker kunne være medfødt, mens flere av informantene viste til ulike diagnoser, som eksempelvis ADHD, lettere psykisk utviklingshemning, Tourette og Downs syndrome. Informantenes uttalelser kan vise til risikofaktoren medfødt sårbarhet, som anses som en individuell risikofaktor for utvikling av atferdsvansker (Overland, 2013, s. 17). Gjennom sine uttaler viste informantene deres kognitive kompetter av deres holdninger i form av tanker for hva som kan være individuelle årsaker til atferdsvansker hos elevene.

Lærene var også opptatt av konsekvensene slike individuelle avvik og mangler kunne få for eleven. En informant uttrykte det slik *«å det får konsekvenser for dem, størst sosiale konsekvenser, men også faglige»*. Medisinering for ADHD var noe flere informanter trakk frem som et mulig handlingsalternativ. En informant uttrykte *«i de alvorligste tilfellene var medisinering det beste både for eleven, klassen og foreldrene»*. En annen informant sa *«uten medisin så tror jeg de kan slite med å få venner»*. Her vises til hvordan medisinering kan avhjelpe det individuelle avviket, samt hvordan medisinering også kan være til hjelp for de rundt individet. Informantene formidlet ikke konkret hvordan medisinering kan avhjelpe læreren, men la vekt på at det ville hjelpe de rundt, som klassen og foreldrene. Men selv om informantene ikke formidlet noe spesifikt hvordan medisinering ville hjelpe dem. Så er det rimelig å anta at dersom det blir bedre i klassen og foreldene har det bedre, så er det også bedre for læreren. Eksempelvis den urolige eleven blir roligere på medisin, læreren bruker mindre kapasitet på å roe ned denne eleven, noe som frigjør kapasitet for tid til hele klassen både faglig og sosialt. Videre at medelevene ikke klager hjemme over uro, og uten klage fra eget barn er foreldrene fornøyde med klassen til eget barnet, og som kommer til uttrykk ved fravær av klage til læreren. Informantenes utsagn kan vise til positive kognitive komponenter

holdninger i form av at medisinerer kan avhjelpe konsekvensene atferdsvansker. En slik kognitiv individualistisk holdning vier lite oppmerksomhet til hva som kan være årsakene til vanskene utenfor individet. Fokuset er på individet og dets mangler, samt konsekvensene både faglig og sosialt det kan få for individet, dersom manglende eller avvikene ikke blir avdekket og hjulpet ved eksempelvis medisinerer.

Skolen er organisert slik at spesialundervisning og ekstra ressurser knyttes til enkeltelever. Gjennom sakkyndige vurderinger som har fokus på enkelt elevens behov utløses blant annet økonomiske ressurser (Sørli og Nordahl, 1998, s 36). Ut fra en slik organisering er det nettopp de individuelle avvikene og manglende som vektlegges når det kommer til resursfordeling (Johansen & Sæterdal, 2017, s 20). Ut fra dette kan kognitive individualistiske holdninger hos lærere forklares ut skolens organisering, og derav kan kanskje ikke slike holdninger anses som uvanlig for en lærer. I mine funn fremkom det også andre affektive og kognitive holdninger til skolens organisering. En informant formidlet «*en forventer ikke at en blind elev kan lese på tavla, hvorfor forvente at en elev med ADHD skal sitte i ro i 45 minutter*». Dette kan tyde negative affektive og kognitive holdninger til organisering når det kommer til fordeling av ressurser. Eller være et uttrykk for at selv med en individualorientert organisering, så klarer ikke skolen å tilpasse seg nok de individuelle behovene hos denne type elever. Der en stor stor arbeidsmengde kan ifølge Lipsky (2010) gjøre at de idealer som ligger skolens rammebetingelser må endres til det som er mulig å få til i praksis (Lipsky, 2010, s 14-15). Eksempelvis elever som har individuelle mangler og avvik, og gjennom det krav på en tilpasset skolehverdag. Må tilpasse seg skolen organisering og ikke omvendt. Eller sagt med andre ord, de må tilpasse seg det skolen tilbyr av tilrettelegging. Ved slike kognitive holdninger som støttes av skolens organisering så kan det være at medisinerer ses på som en løsning for å avhjelpe konsekvensene for individet og de rundt.

#### 4.3.3. Forventinger fra omgivelsene

*«Elever som på en eller annen måte ikke gjør det som forventes»*

At eleven ikke gjør som forventet kan sies å gjenspeile kognitive holdninger om at omgivelsenes forventinger spiller inn på atferden til eleven. Denne type holdning kan en finne igjen i Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2007) sin definisjon om atferdsvansker. Som formidler at atferdsvansker er et uttrykk for misforhold mellom individets kompetanse og

omgivelsene krav og forventinger (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2007, s 33). Der samspillet med omgivelsene er betydningsfullt for individets atferd, og å se på omgivelsene som viktige faktorer forstå barnet/elevens vansker. En slik type kognitiv holdning kan åpne opp for å se bredere også utenfor skolen for å finne de bakenforliggende årsakene til vanskene. Altså åpne opp for å se på hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som er i elevens liv (Nordanger, 2021). En informant uttrykte det slik *«at i mange tilfeller så var traumer og omsorgssvikt årsaken til at mange har atferdsvansker, hvis det ikke er noen diagnostisk årsak»*. At årsakene til atferdsvansker kunne komme av forhold i elevens hjemmesituasjon var noe flere av informantene var inne på. Å ha risikofaktorene omsorgssvikt, stress eller traumer i livet ble av to informanter ansett som lite forenlig i møte med de faglige og sosiale forventinger på skolen. De elver som opplevde risikofaktorene omsorgssvikt, stress eller traumer ofte hadde konsentrasjonsvansker, og kom som oftest til uttrykk som urolig atferd. Å ha utfordringer med konsentrasjonen som berodde på tilstedeværelse av risikofaktorer omsorgssvikt, stress og traumer i livet var også noe som fremkom i Bufdir sin rapport (Bufdir, 2021).

En informant formidlet *«Min skrekk, altså den er oppriktig det at det skal gå ti år, og så får jeg vite at «Per» som var ei uokråke, at han faktisk ikke hadde det bra hjemme»*.

Dette utsagnet er betegnende for noe flere informanter formidlet. Deres følelsesmessige berørthet av at elevers atferdsvansker kunne komme av risikofaktorene omsorgssvikt, stress eller traumer. Her viste informantene helt tydelige sine holdninger affektivt. Den affektive komponenten av holdninger var ellers i intervjuene ikke så fremtredende, men i møte med mulige årsaksforklaringer som berodde risikofaktorene omsorgssvikt og traumer kom den tydelig frem. To informanter brukte ord som var *«kjempetøffe å jobbe med, og å bli forbannet og triste»*. Når de ble snakket om elever som hadde vært utsatt for omsorgssvikt og traumer. Informantene oppgav at atferdsvansker hos elever, som kunne bero omsorgssvikt og traumer, var vanskelig å arbeide med. En informant uttrykte denne vanskeligheten slik *«var på en måte opplært til å bidra til å få dette avdekt, men at det var vanskelig, og at en noen ganger kviet seg for å prøve å komme til bunns i ting»*. Å synes det var vanskelig, samt å kvie seg kan begge være et uttrykk for lærenes unngåelse. En slik unngåelse kan føre til vansker med å handle.



Informantenes affektive holdninger var tydelige, og deres følelser ble i stor grad uttrykt som sinne, tristhet og avsky når elevens atferdsvansker kunne bero på omsorgssvikt og traumer. Mulig slike affekter i holdningene førte til stress hos lærerne, og at dette stresset stjal kapasitet, slik at det ble vanskelig å få avdekt og komme til bunn i årsaken til vanskene (Bufdir, 2021). Eller kanskje kan vansker med handling hos lærerne ha en sammenheng med skolens organisering, da slike atferdsvansker vanskelig lar seg nedfelle i en sakkyndig vurdering, og utløser resurser (Sørli og Nordahl, 1998, s 36). Ut fra mine funn fremkom det at informantene var klare over egne affektive holdninger, og hvordan dette kunne føre handlingslammelser i møte med denne type atferdsvansker. Videre fremkom det at informantene hadde tro på at økt kunnskap ville kunne bidra til å avdekke årsaker til atferdsvansker, og kunnskap i større grad vil gjøre at de kunne innføre effektive tiltak for eleven. Sagt med andre ord, at økt kunnskap ville kanskje øke deres kognitive holdninger, samt avhjelpe deres affektive holdninger. Slik at de lettere ville kunne se mulige handlingsalternativer når det gjaldt elever med denne type vansker.

Et annet element for atferdsvansker ble av to informanter oppgitt som tiggere på skolen. Et eksempel på slike triggere kunne være den sosiale situasjonen på skolen, der elever kunne oppleve risikofaktoren utenforskap og mobbing, og at denne risikofaktoren kunne bli uttrykt som atferdsvansker hos eleven som ble mobbet (Breivik, et al., 2017, 54). Et annet eksempel informantene hadde på triggere i skolen, var læreren. Informantene oppgav at dette kunne være lærere som hadde for høye krav til eleven, eller som ikke så eller skjønnte eleven. En informant uttrykte det slik:

*«Når det gjelder elever med atferdsvansker. Av og til så kan det være det at være tøffe perioder i livet eller noe slikt, og så forstår man hvorfor. Så vil det på en måte gå seg til»*

Dette utsagnet kan vise til lærerens affektive og kognitive holdninger kan endres ved å utvise tålmodighet, samt ser eleven og dens atferd over tid. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2007) har en definisjon som kan vise til hvordan normalitet og avvik beror subjektive vurderinger (Morken, 2012, s. 59). Der læreren ser problemer, så ser eleven at denne atferden gir mestring av situasjonen. Denne definisjonen handler om rasjonelle valg, og hvordan eleven sitt syn på egen atferd og læreren sitt syn på elevens atferd kan være forskjellig (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2007, s 33). Det blir altså en forskjell mellom læreren sin opplevelse og elevens opplevelse av atferden (Elvèn, 2017, s. 19). Dersom læreren er tålmodig og bruker tid på å

forstå rasjonale for atferden til eleven, så kan det endre læreren sin oppfattelse av både eleven og atferden. Med andre ord kan tålmodighet og tid bidra til en positive affektiv og kognitiv holdningsendring hos læreren. Denne endringen kan være mer eller mindre bevist for læreren, men vil komme til uttrykk gjennom hvordan han/hun tenker, føler og handler overfor eleven. Eksempelvis der læreren før ikke forsto hvorfor eleven tok på seg en klovenrolle i mattetimen, og ble irritert over at eleven ikke hørte etter. Så kan læreren nå mer forstå at eleven har behov for å bli sett for noe positivt, få de andre til å le. Kommer fra et behov om å skjule faglige mangler i matte. En slik endring hos læreren i tanker og følelser og kan åpne opp for nye handlingsalternativer hos læreren, som kan nok eleven vil merke. Dette sett i lys av Løgstup sine ord så vil læreren sin holdning til eleven være med å forme elevens verden (Løggstrup, 2000, s. 39). Dette kan igjen føre til at eleven får en større forståelse av egen væremåte, samt føre til endring hos eleven (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2007, s 34).

Begge definisjonene til Nordahl, Sørli, Manger og Tveit som er vist til under tema forventninger fra omgivelsene, kan sies å omhandle omgivelsenes betydning for elevens atferd. Der den første definisjonen går bredt ut og ser på ulike arena til eleven, så er den andre mer spesifikk på læreren, og hva han eller hun tenker om eleven med denne type vansker.

#### 4.3.4. Oppsummering

Forekomst av atferdsvansker, eller omfang av atferdsvansker på en skole, eller i en klasse anså informantene som en normalitet. Det fremkom holdninger om at det var en del av hverdagen i yrket som lærer.

Selv om atferdsvansker som fenomen ble ansett som en normalitet, så oppgav informantene at atferdsvansker hos enkeltindividet som et avvik fra normaliteten. Til dette avviket hadde informantene kognitive holdninger som tilsa at atferdsvansker kunne opptre i enhver elev sitt liv. Atferd som avvek fra normalen hos elever anså informantene som symptomet eller indikatoren til å tenke at noe er «galt». Sagt med andre ord, forstyrret atferd hos enkeltindividet var et tegn på avvik, og en inngangsport til å finne de bakenforliggende årsakene.

Informantene kategoriserte holdninger til atferdsvansker i to hovedkategorier; atferdsvansker om unormalt utviklingsmønster og/eller som avvik fra omgivelsenes forventninger.

Informantene oppgav ikke at det kunne være kombinasjoner av unormalt utviklingsmønster og forventninger som årsak til atferdsvansker. Hvordan læreren så på årsaken til atferden, samt om læreren brukte tid på eleven var være med på å prege lærerens sine holdninger til eleven.

## 5. Styrker og begrensninger

Ut fra hva min problemstilling, der ønsket var å finne ut av lærene sine holdninger til elever med atferdsvansker. Ble det tydelig for meg at jeg ønsket få frem erfaringer, opplevelser og meninger fra mine informanter, altså gå i dybden. Kvantitativ metode anså derfor ikke som tilstrekkelig dekkende til å kunne få frem den dybden og detaljforståelse jeg ønsket. Det ble derfor naturlig å velge kvalitet metode som forskingsmetodikk. Kvalitativ metodikk kan ha en svakhet ved overførbarheten, da det kan være utfordrende for en annen forsker å gjenskape datainnsamlingen. Jeg var bevisst denne svakheten, og prøvde være ekstra nøye hvordan jeg beskriv ulike begreper, dette slik at forklaringene mine ville kunne overføres til andre arenaer enn det jeg studerte.

Jeg har benytte meg av et strategisk- og tilgjengelighetsutvalg for å finne informanter. Ved bruk av tilgjengelighetsutvalg så kan det medføre noen styrker og noen skjevheter i utvalget. Det er viktig at jeg som forsker er være klar over disse styrkene og skjevhetene. Mitt utvalg ble tilgjengelig for meg gjennom en tredjepart. En styrke i mitt tilgjengelighetsutvalg er at informantene er fra fire ulike skoler, samt at utvalget er spredt over et større geografisk område. Utfordringer eller skjevheter i mitt utvalg besto av at alle informantene hadde lang erfaring i læreryrket, og alle hadde videreutdanninger. En større variasjon i erfaring og utdanning kunne kanskje gitt et annet resultat. En annen utfordringen ved mitt tilgjengelighetsutvalg, var at de som takket ja til å delta, kanskje kan være de som har størst fortrolighet med forskning, samt de som kanskje hadde mest positive opplevelser av å arbeide med elever som har atferdsvansker. Kanskje kan det også tenkes at de som meldte seg som informanter også hadde en større bevissthet om egne holdninger i deres yrkespraksis. Slike utfordringer eller skjevheter er det viktig å være klar over, da de påvirke resultatet av forskingen.

Denne forskingsoppgaven har fem informanter. Jeg ønsket i utgangspunktet et litt større utvalg, men da jeg brukte en del tid på rekruttering, og på grunn av oppgavens tidsperspektiv, så tok jeg en avgjørelse på at fem informanter var tilstrekkelig. Etter innsamling av data ser jeg at selv med fem informanter sitter jeg med et rikt datamateriale. Dersom jeg hadde hatt et større antall så kunne økningen bidratt til ytterligere bredde i forskingen, og gitt oppgaven mer tyngde. Ut fra antallet informanter, så kan nok ikke mine funn generaliseres, og vise til universelle holdninger hos lærere når det gjelder elever med atferdsvansker. Men gjennom min kvalitative forskning ønsket jeg å få frem informantenes holdninger gjennom deres erfaringer. Funnene i denne forskingsoppgaven mener jeg kan gi et godt bilde av de aktuelle informantenes holdninger, og at noen slutninger kan overføres til andre kontekster.

Min forskning omhandlet å forske på sensitive tema som hvilke holdninger læreren har til de elevene som kanskje utfordre han/hun mest. Jeg valget å bruke intervju som verktøy i undersøkelsen. Ifølge det epistemologiske perspektiv blir kunnskap til gjennom kontakten forsker og informanter har, relasjon kan påvirke datamaterialet. I kontakten med informantene var jeg opptatt av å lage intervjusituasjonen så trygg som mulig. Dette gjorde jeg ved blant annet å gi ut informasjon i forkant om formål ved undersøkelsen samt intervjuguiden. I intervjusettingen brukte jeg tid på å småprate både i for og etterkant av intervjuet. Jeg var også tydelig på at det var helt greit om informanten på noe tidspunkt ønsket å trekke seg. Jeg var også opptatt av å utvise respekt for informanten under intervjuet, ved å være bevisst både mitt verbale og nonverbale språk i intervjusettingen. Jeg mener at min bevissthet når det gjelder trygghet og respekt er å anse som en styrke i min forskning. En utfordring ved å anvende intervju som verktøy er at jeg som forsker er avhengig av informantenes tilgang til egne holdninger. Dersom jeg hadde supplert med observasjoner så kunne dette gitt ytterligere informasjon om informantenes holdninger til denne elevgruppen.

Et annet poeng i for denne forskingsoppgaven er at jeg har vært alene i alle mine valg. Dette gjelder utvelgelse av teori og innsamling av data. Videre har jeg vært alene i analyse og tolkinger av mitt datamateriale. Jeg har til tider strevd med å skulle skifte fra detaljfokus til et metafokus, og tilbake igjen. Både det å være alene og mitt strev kan ha hatt betydning for min forskings relabilitet og validitet. Jeg ble tidlig klar over min sårbarhet, og har brukt både veileder og venner aktivt for hjelp i forskingsprosessen.

## 6. Avslutning

I likhet med Kongen, så tenker jeg at mitt forskingsspørsmål også kan ha underlige mange svar. I denne forskingsoppgaven var jeg ikke ute etter å finne svaret, men å få tak noen tendenser om hvordan lærerens holdninger er med å forme deres yrkeshverdag.

Denne oppgavens problemstilling var:

**Hvilke holdninger har lærere til atferdsvansker/atferdsproblemer hos barn på «mellomtrinnet i barneskolen».**

Holdninger har betydning for hvordan vi tenker, føler og hvordan vi opptrer i møte med andre. Holdninger kan sies ha betydning for vår innlevelse i andre sine liv. Hensikten med denne forskingsoppgaven var å belyse hvilke holdninger lærerne har til de elevene som blir synlig gjennom sin atferd, og kanskje de elevene som utfordrer læreren mest.

Min analyse har vist at lærerens holdninger har betydning om atferden til eleven anses som en vanske eller normal atferd. Holdninger preger lærer- elevrelasjonen sin kvalitet, og medvirke til om den anses som positiv og trygg, eller negativ og utrygg. Negative så vel som positive holdninger har en smitteeffekt mellom lærer, elev og nettverket til eleven. Samt kan prege elevens atferd. Mangel på tid til relasjonsbygging og bevaring av relasjonen påvirker lærerne, og fører til frustrasjon. Resultatene i denne forskingsoppgaven viste at lærere som har erfaring i yrket, og føler seg tygge i jobben, har positive holdninger til elever som har atferdsvansker. Deres positive holdninger smitter over til både eleven og nettverket til eleven sin trivsel.

Hans Majestet Kong Haralds tale nyttårsaften 2021, gir et godt bilde på holdningers betydning. Holdningene våre påvirker hvordan vi tenker og handler overfor andre mennesker, samt hvordan vi forstår de mennesker vi møter. Holdningene våre nok sies å være utslagsgivende for hvordan vi kan leve godt sammen.

## 7. Videre forskning

Det har tidligere vært forsket lite på læreren, og hvordan hans/hennes holdninger kan spille inn i arbeidet med elever/barn som har atferdsvansker. Denne forskingsoppgaven viser til tendenser for holdningers betydning, og kunne nok blitt studert ytterligere, samt i en større kontekst, som kanskje kunne vise et mer helhetlig bilde av lærerne sine holdninger til barn med atferdsvansker. Senere studer kan med fordel ta inn tidsbegrepet som en del av hvordan holdningene til lærerne kan påvirkes. Det kunne også vært interessant å sett nærmere på lærernes holdninger til forekomst, og da at lærerne atferdsvansker i elevpopulasjonen som en normalitet, mens atferdsvansker hos enkelt eleven ble ansett som avvik fra normaliteten. Å undersøke denne diskrepansen vært et interessant grunnlag for videre forskning.

## 8. Litteraturliste

Asheim, I (1997). *Hva betyr holdninger? : studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug

Aubert, A-M. & Bakke, I M (2019). *utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og læring*. Gyldendal

Barne- og likestillingsdepartementet (2006). *Mobbing i fritidsmiljøene. En håndbok for ledere i frivillige barne- og ungdomsorganisasjoner og fritidsklubber*. Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/mobbing/mobbing\\_i\\_frtismiljoene.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/mobbing/mobbing_i_frtismiljoene.pdf)

Barne-, ungdoms—og familiedirektoratet (2020, 27. november). *Atferdsvansker – ulike metoder*. [https://www.bufdir.no/barnevern/tiltak\\_i\\_barnevernet/metoder/](https://www.bufdir.no/barnevern/tiltak_i_barnevernet/metoder/)

Berg, R,C & Johansen, T,B & Jardim, J, P,S & Forsetlund, L & Nguyen, L (2020) Folkehelseinstituttet: *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger* (ISBN 978-82-8406-065-1). Hentet fra:

<https://www.fhi.no/globalassets/dukumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020-pdf>

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademiske.

Braun, V & Clarke, V. (2022) *Thematic analysis a practical guide*. SAGE Publications Ltd

Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger:

Læringsmiljøsentret.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/a-bli-utsatt-for-mobbing---en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser-og-tiltak.pdf>

Borge, A, I, H (2010). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling* (2 utg). Gyldendal akademiske.

Boyatzis, R. E. (1998) transforming Qualitative Information: thematic analysis and code development. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Buadir (2021.13.01) *Hva er omsorgssvikt?*

[https://www.buadir.no/Barnevern/Om\\_barnevernet/omsorgssvikt/](https://www.buadir.no/Barnevern/Om_barnevernet/omsorgssvikt/)

Durgli, M. B (2021) *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm Akademiske

Drugli, M.B., Clifford, G. & Larsson, B. (2008). *Teachers` Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study*.

Scandinavian Journal of Educational Research, 52:3, 279-291,

DOI:[10.1080/00313830802025082](https://doi.org/10.1080/00313830802025082)

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Elvèn, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuset tilnærming (2. utg.)*. Universitetsforlaget.

Frank, K, (2020.25.03). *Hva er resiliens?* Norsk psykolog forening.

<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/hva-er-resiliens>

Grue, L. (2016) *Normalitet*. Fagbokforlaget

Halvorsen Grete Salicath. (2006). *Fortelling som metode. Et essay om én forskningsmetode, men òg om metodenes plass i forskingen*. Alta: Høyskolen i Finnmark

Haugen, T, B (2013). *Fylkesvise forskjeller i registrert forekomst av autisme, AD/HD, epilepsi og cerebral parese i Norge*. Tidsskrift for legeforeningen nr 18. 2013: 133.

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3utg.)*. Cappelen Damm Akademisk



Johannessen, A, Tufte P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til vitenskapelig metode* (5utg.). Abstrakt forlag

Johansen, O & Sætersdal, H. (2017). *HR og personalledelse*. Fagborforlaget

Juul, J & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum

Karterud, S. (2017). *Personlighet*. Gyldendal Akademiske

Kjølbil, J. (2012) Atferdsvansker hos barn. Forebygging.no. *Helsedirektoratet*.  
<https://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Atferdsvansker-hos-barn/>

Kongehuset (2021, 31.12) Kongens nyttårstale 2021.

3<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=200479&sek=26947&scope=0>

Kvale, S & Brinkman, S (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3utg.). Gyldendal Akademiske

Lipsky, Michael (2010). *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York, Russell Sage Foundation

Løgstrup, K. E, (2000) *Den etiske fordring*. Cappelen

Meld. St.11 (2008-2009) Læreren Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet.

Morken, I (2012) *Normalitet og avvik spesial pedagogiske utfordringer - en innføring*. (2.utg). Cappelen Damm Akademiske.

Munkvold, L, H, (2011) *Oppositional Defiant Disorder Informant discrepancies, sex differences, co-occurring mental health problems and neurocognitive function*. Dissertation for the degree of philosophiae doctor (PhD). Universitetet i Bergen.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier Den skrivende forskeren* (2 opplag.). Universitetsforlaget

Nordanger, D. Ø & Braarud, C (2020). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi* (1.utg, 4 opplag). Fagbokforlaget

Nordanger, D. Ø (2021/09) <https://psykologisk.no/2021/09/herregud-er-alt-traumer-na/>

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Rapport 19/05.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2utg.) Universitetsforlaget

Nordahl, T & Sørli, M-A & Manger, T & Tveit, A ( 2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge teoretiske og praktiske tilnærminger*, Fagbokforlaget

Nortvedt, P & Grimen, H (2013) *Sensibilitet og refleksjon filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Gyldendal Akademiske

NOU 2015: 2. *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal akademisk

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademiske

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående (LOV-1998-07-17-61) opplæring[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_12](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12)

Overland, T. (2013). *Skolen og de utfordrerne elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd* (3utg). Fagbokforlaget

Raaheim, A (2002). *Sosialpsykologi*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Ryeng, A. 2002. *Sentrale paradigmer innen kvalitativ forskning. I: Det kvalitative intervju. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen Fagbokforlaget

Rønhovde, L I. 2019. *Kan de ikke bare ta seg sammen, Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom* (3 utg). Gyldendal Akademiske

Scott, S (2012). Conduct disorders. I J.M, Rey, (Red), IACAPAP Textbook of Child and Adolescent Mental Health (s. 2-29). International Association of Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions: Geneva  
[https://iacapap.org/\\_Resources/Persistent/6fb0edebbe8df29086098fe1f929e36e4bf5798e/D.3-CONDUCT-DISORDER-072012.pdf](https://iacapap.org/_Resources/Persistent/6fb0edebbe8df29086098fe1f929e36e4bf5798e/D.3-CONDUCT-DISORDER-072012.pdf)

Skogen, J.C & Torvik, F,A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Bergegnert forekomst og bruk av hjelpetiltak* (rapport 2013:4). Folkehelseinstituttet  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/rapport-20134-pdf.pdf>

Skurpeland, J (2020). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. (3 Utg) Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå (2020) barn og unge i befolkingen. Statistisk sentralbyrå  
<https://www.ssb.no/a/barnogunge/2020/bef/>

Sørli, M-A, Ogden, T (2014). *Mindre problematferd i grunnskolen? – lærerevurderinger i et 10-års perspektiv*. Norsk pedagogisk tidskrift, (3). utdanningsforlaget  
[https://www.academia.edu/44831622/Mindre\\_problematferd\\_i\\_grunnskolen\\_Laerervurderinger\\_i\\_et\\_10\\_%C3%A5rs\\_perspektiv?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/44831622/Mindre_problematferd_i_grunnskolen_Laerervurderinger_i_et_10_%C3%A5rs_perspektiv?email_work_card=view-paper)

Sørli, M-A, Nordahl, T (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og samspillsvansker* (NOVA rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
[https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009121104008?](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009121104008?)

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

Thomassen, M (2018). *Vitenskap kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfaget* (1.utg, opplag 9) Gyldendal akademiske forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006) *Barn og unge med AD / HD. AD / HD og lignende adferdsvansker – skoleperspektivet*. Utdanningsdirektoratet.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd\\_rapport.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/adhd_rapport.pdf)

Utdanningsforbundet (2022,08.06) Lærerprofesjonens etiske plattform på 1,2,3.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>

Vincent, J. Felitti., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., Marks, J. S., (1998). *Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) study*. American Journal of Preventive Medicine (1998;14(4))

Wenneberg, T (2011). *Vi er våre relasjoner om tilknytning, traumer og dissosiasjon*. Arneberg

World Health Organization (2006). *ICD-10 psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer* (1.utg, opplag 10.) Gyldendal akademiske forlag.

## Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*Hvilke holdninger har lærere til atferdsvansker hos barn på mellomtrinnet i barneskolen, og hvordan kommer holdningene til uttrykk i lærernes tilnærming til disse barnas vansker?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne mer ut av hvordan lærere på barneskolen tenker om atferdsvansker hos barn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, ved studieretningen psykososialt arbeid med barn og unge. For tiden skriver jeg på min masteroppgave. Formålet med mitt masterprosjekt er at jeg ønsker å finne mer ut av hvilke opplevelser og tanker lærere om atferdsvansker hos barn i barneskolen. Når jeg tenker på atferdsvansker tenker ofte jeg på vansker med verbal og fysisk aggresjon, uro, frustrasjon, vansker med oppmerksomhet og impuls kontroll, samt vansker med å regulere egne følelser. Jeg ønsker å finne ut om det for lærerne er annerledes, dersom slike vansker kommer fra en diagnose som ADHD, eller at en ikke helt skjønner hvorfor denne type atferd er der, og kan det skyldes eksempelvis traumer som gjør at barnet har slik atferd. Jeg ønsker med denne studien å få mer innsikt i hvordan lærere tenker rundt og jobber med denne type elver.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, og prosjektleder er Per Normann Andersen som er professor ved Høgskolen, og min veileder.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å komme i kontakt med 5 lærere som jobber på mellomtrinnet i barneskolen og som har klasseansvar, samt har erfaring å jobbe med elever med atferdsvansker.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien**

Deltakelse i studien vil innebære et intervju på ca 1 time. I intervjuet vil det bli benyttet lydopptak. Spørsmålene vil omhandle lærerens tanker, opplevelser og erfaringer. Det er ikke

ønskelig å kommentere hvor mange elver med atferdsvansker en har hatt, eller kommentere elever på identifiserende vis. I samarbeid blir vi enig om tid og sted for intervjuet.

### **Hva skjer med informasjonen om deg**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet, og vi er underlagt taushetsplikt. Informasjon om deg vil bli lagret ved passord beskyttet datamaskin hvor jeg vil følge Høyskolen i Innlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Ved lagring av personopplysninger på privat pc vil opplysningen krypteres tilstrekkelig. Deltakere vil anonymiseres og det vil dermed ikke være mulig gjenkjenne enkeltpersoner i masteroppgaven. Forventet prosjektslutt er senest 2022. Alle opplysninger blir endelig slettet når prosjektet avsluttes.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være jeg og min veileder som har tilgang til de opplysninger som er gitt. Navnet og din kontaktinformasjon vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig data. Jeg vil lagre datamaterialet kryptert, og ved kodelås. Din deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen vil skje senest utgangen av mai 2022. Etter endt prosjektslutt vil data bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Innlandet ved Per Norman Andersen, telefon 61288281 eller mail [per.normann.andersen@inn.no](mailto:per.normann.andersen@inn.no), eller meg Eirin Olsen på e-post [olsen\\_eirin@hotmail.com](mailto:olsen_eirin@hotmail.com), eller telefon 91639206. Du kan også ta kontakt med vårt personvernombud: Usman Asghar på telefon 61287483 eller mail [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Per Normann Andersen  
(Forsker/veileder)

Eirin Olsen

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *barn med atferdsvansker i 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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2. Intervjuguiden

# Intervjuguide

*Problemstillingen: Hvilke holdninger har lærere til atferdsvansker hos barn på mellomtrinnet i barneskolen, og hvordan kommer holdningene til uttrykk i lærernes tilnærming til disse barnas vansker?*

### Rammesetting

- Uformell samtale (2-5 minutter)
- Informasjon om prosjektet og problemstillingen (5-10 minutter)
- Forklare hva intervjuet skal brukes til
- Gi informasjon samt avklare spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt.
- Kommer det informasjon som er taushetsbelagt vil det bli behandlet konfidensielt, og ingen navn i oppgaven.
- Informasjon om lydopptak, og undertegnelse av samtykkeskjema.

### Innledningsspørsmål.

- Kjønn
  - Alder
  - Utdanning
  - Jobbet lenge som lærer
  - Jobbet lenge har du med elever på mellomtrinnet?
1. Hva legger du i begrepet atferdsvansker?
  2. Har du erfaring med elever som har eller har hatt atferdsvansker?
  3. Hvordan opplever du din kontakt er med elever med atferdsvansker?
  4. Hva tenker du er viktig i møte med elever som har/ viser atferdsvansker?
  5. Har du noen tanker om hva som kan virke forebyggende for at eleven ikke utvikler atferdsvansker?
  6. Tror du lærerens relasjon til eleven kan ha forebyggende effekt når det gjelder atferdsvansker, og i så fall, på hvilken måte?
  7. Har du opplevd at dine erfaringer har hatt betydning i møte med elever med atferdsvansker?
  8. Finnes det noen pedagogiske metoder for hjelp til å forebygge atferdsvansker? Støtter du det til noen metodikk når det gjelder elever som har atferdsvansker?
  9. Har du noen tanker om hva som er/ kan være årsaken(e) til elevens atferdsvansker, kan du fortelle?
  10. Hva tenker du angående diagnosen ADHD?
  11. Har du noen tanker om medisiner for de med ADHD?
  12. Hva tenker du når jeg sier traumer / omsorgssvikt?
  13. Har du tidligere eller jobber du nå med elever som har vært utsatt for traumer/ omsorgssvikt?
  14. Om du har behov for støtte eller samarbeid med andre når det gjelder elever med atferdsvansker, hvem ville du/ har du henvendt deg til?
  15. Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet i forhold til de elevene med atferdsvansker? Hva legger du vekt på i samarbeidet med hjemmet?

Er det noe du vil legge til som jeg ikke har spurt om eller vært inne på om temaet?

## Vedlegg 3. Meldeskjema NSD

[file:///Users/eirinolsen/Library/CloudStorage/OneDrive-HøgskoleniInnlandet/Meldeskjema for behandling av personopplysninger.pdf](file:///Users/eirinolsen/Library/CloudStorage/OneDrive-HøgskoleniInnlandet/Meldeskjema%20for%20behandling%20av%20personopplysninger.pdf)

[file:///Users/eirinolsen/Library/CloudStorage/OneDrive-HøgskoleniInnlandet/Meldeskjema for behandling av personopplysninger, utsatt levering.pdf](file:///Users/eirinolsen/Library/CloudStorage/OneDrive-HøgskoleniInnlandet/Meldeskjema%20for%20behandling%20av%20personopplysninger,%20utsatt%20levering.pdf)