

Sammendrag:

I denne masteroppgaven har jeg sett på forståelse av gutters atferdsproblemer i barneskolen, og hvilke muligheter skolen har til å motvirke og avhjelpe guttenes vansker. Viktige temaer har vært inkluderende læringsmiljøer, spesialundervisning, tilpasset opplæring og andre mulige løsninger. Oppgaven har kommet som et resultat av min nysgjerrighet på hvorfor 70 % av de som får spesialundervisning er gutter, noe som har vært stabilt over tid. Jeg har tatt for meg forståelser av atferdsproblemer hos gutter, spenningsfeltet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og individuelle løsninger sett opp mot systemiske muligheter

Teori:

I denne oppgaven har jeg brukt teori og forskning som omhandler atferdsproblemer i skolen, med fokus på kjønnsforskjeller. I tillegg har jeg benyttet meg av litteratur om blant annet spesialpedagogikk, sosial kompetanse, forebygging, effekter av spesialundervisning og relasjonsbygging. Hva atferdsproblemer betegnes som i skolen, utvikling og mulige forebyggende strategier er sentralt og tatt utgangspunkt i transaksjonsmodellen som grunnlag for forståelse. De voksne i det komplekse samspillet blir omtalt med fokus på relasjoner og klasseledelse.

Metode:

Oppgaven er skrevet innen for et fenomenologisk perspektiv og hermeneutisk forståelse. Jeg har valgt kvalitative semistrukturerte forskningsintervjuer for å få svar på problemstillingen.

Resultater/Hovedkonklusjoner:

Guttenes atferdsvansker blir av mine informanter forstått ut fra familie og hjemmesituasjon, skolen og dens kontekst, gutten selv, eller samfunnsutviklingen mer generelt. Mine mest overraskende resultater har jeg fått på tema omkring spesialundervisning og spenningsfeltet mot tilpasset opplæring. Det er en oppfatning av at det med noen unntak ikke gis spesialundervisning til elever med atferdsproblemer, før de ligger to år etter faglig. Det forventes at atferdsproblemene skal tas hånd om av skolen innenfor den tilpassede opplæringen. Det er mange likhetstrekk mellom mine informanters forståelse av kjønnsforskjeller i atferdsproblemer og rapporten NOVA 5/14 om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. 7 av 8 informanter mener at det ikke er mulig å inkludere alle elever i en skole for alle, så temaet inkludering av guttene i atferdsvansker er fortsatt aktuelt.

Forord

Det er snart fire år siden jeg startet opp som mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Halden. Fra min første pedagogiske utdanning for snart 20 år siden, har jeg vært spesielt interessert i barns utfordringer, og hvordan det best mulig kan tilrettelegges for barnets sosiale, faglige og personlige utvikling. Gjennom fortellingen om Emil i Lønneberget fikk jeg tidlig et innblikk i hva det vil si å være en annerledes gutt. Astrid Lindgrens fortellinger om livet i Småland har fasinert meg fra barndomsårene og inn i voksen alder. Emil, som ble beskrevet av faren som en «forgrømmade unge!!», var en gutt som var veldig oppfinnsom og med gode hensikter, men som ofte havnet i trøbbel på grunn av sine «hyss». Gjennom en av mine informanter har jeg fått innblikk i at det fortsatt etter 50 år er noen som framlegger «elendighetsbeskrivelser» av guttene, både i samtaler og skriftlig. Kjærligheten, omtanken og forståelsen den hyggelige drengen Alfred viste Emil, og Emil sin kjærlighet til Alfred, er noe av det mest rørende jeg har vært vitne til på TV. «Du och jäg, Emil», sier Alfred til Emil en sen sommerkveld når de sitter ved vannet og fisker. «Du och jäg, Alfred», sier Emil tilbake. Da trenger de ikke flere ord, for andre ord blir overflødige. I dag kan jeg benytte teori og forskning for å dokumentere at den voksnes rolle, og en positiv relasjon er av avgjørende betydning.

Jeg har alltid hatt et inderlig ønske om å se og forstå barnet. Slik vil jeg kunne hjelpe og støtte barnet til å forstå seg selv. For å få til dette må jeg være nysgjerrig, søke kompetanse, og lete etter mulige svar og sammenhenger i en kompleks skolehverdag. Jeg tror ikke det finnes noen fasitsvar, men det finnes noen viktige og riktige redskap, grunnleggende verdier, holdninger og prinsipper som vi kan benytte i møtet med guttenes utfordringer. Jeg vil benytte anledningen til å takke den nærmeste familien for støtte og en enorm tålmodighet. Uten hjelp fra Per (mannen min), mine to eldste barn og mine foreldre ville ikke mastergradsstudiet latt seg gjennomføre. De har gjort at det har vært praktisk mulig for meg å gjennomføre studien. Uten mine reflekterte informanter ville det også vært umulig å gjennomføre studien, så jeg vil også rette en stor takk til dem. I tillegg til dette har jeg vært helt avhengig av den kompetanse og veiledning som Kjell Arne Solli har bidratt med. Uten hans steg med meg på veien, ville jeg heller ikke kommet i mål, så en stor takk til deg, Kjell Arne. Håper at oppgaven kan være til inspirasjon og glede.

Varteig, Mai 2014

Wenche Marie Skaar Brattset

INNHALDSFORTEGNELSE

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 1 |
| Forord | 2 |
| Innhold | 3 |
| 1. Innledning | 6 |
| 1.1. Bakgrunn for valg av oppgave, samt tematikk | 6 |
| 1.2. Formålet med undersøkelsen | 7 |
| 1.3. Problemstilling | 8 |
| 1.4. Oppgavens struktur | 9 |
| 2. Atferdsproblemer– forståelse og omfang av guttenes utfordringer. | 10 |
| 2.1 Innledende forklaringer, relevante begrepsavklaringer og omfang. | 10 |
| 2.2 Beskrivelser av atferdsproblemer | 13 |
| 2.2.1 Undervisnings og læringshemmende atferd | 13 |
| 2.2.2 Utagerende atferd | 13 |
| 2.2.3 Sosial isolasjon | 13 |
| 2.2.4 Antisosial atferd/Norm og regelbrytende atferd | 13 |
| 2.3 Atferdsproblemer og kjønn | 14 |
| 2.4 Utvikling av atferdsproblemer | 15 |
| 2.4.1. Transaksjonsmodellen | 15 |
| 2.4.2 Beskyttelsesfaktorer | 16 |
| 2.4.3 Risikofaktorer | 17 |
| 2.5 Forståelsesrammer for atferdsproblemer. | 20 |
| 2.5.1 Individorientert tilnærming | 20 |
| 2.5.2 Den relasjonelle tilnærmingen | 21 |
| 2.5.3 Systemteori og systemisk forståelse | 22 |
| 3. Skolen som system med alternative løsninger | 24 |
| 3.1 Innledning om hva forskningen sier om skole og atferdsproblemer | 24 |
| 3.1.2. Skolekultur og organisering | 24 |
| 3.1.3 Proaktive og reaktive virksomhetskulturer | 25 |
| 3.1.4 Ansvars- og rollefordeling | 25 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1.5 Klasseromsundervisning, tilpasset opplæring og tidlig intervensjon | 26 |
| 3.2 Skole og klassesentrerte tiltak | 27 |
| 3.2.1 Skoleomfattende handlingsplan | 28 |
| 3.2.2 Differensiering | 29 |
| 3.2.2.1 Organisatorisk differensiering | 29 |
| 3.2.2.2 Pedagogisk differensiering | 30 |
| 3.2.3 Regel og regelhåndhevelse | 30 |
| 3.2.4 Rekonstruering av klasseromsundervisning | 31 |
| 3.3 Individ/Elevsentrerte tiltak | 31 |
| 3.3.1 Atferds korrigerende strategier | 31 |
| 3.3.2 Sosial ferdighetstrening | 31 |
| 3.3.3 Spesialundervisning | 32 |
| 3.3.3.1 Tidlig intervensjon og kvalitet i spesialundervisningen | 34 |
| 3.3.3.2 Diagnoser og spesialundervisning | 35 |
| 3.4 Multisentrerte tiltak | 36 |
| 3.5 Inkludering | 37 |
| | |
| 4. <u>Voksne i det komplekse samspillet</u> | 40 |
| 4.1 Kompetanse | 41 |
| 4.2 Assistenter uten faglig kompetanse | 41 |
| 4.3 Relasjonskompetanse | 41 |
| 4.3.1 Positive relasjoner mellom lærer og elev | 43 |
| 4.3.2 Negative relasjoner mellom lærer og elev | 43 |
| | |
| 5. <u>Metode</u> | 46 |
| 5.1 Valg av metode | 46 |
| 5.2 Kvalitativ tilnærming | 47 |
| 5.3 Semistrukturert intervju | 47 |
| 5.4 Utvalg | 48 |
| 5.4.1 Valg av informanter | 48 |
| 5.4.2 Utvalg og utvalgskriterier | 48 |
| 5.4.3 Informanter | 49 |
| 5.5 Utarbeidelse av intervjuguide og forundersøkelser | 51 |

| | |
|---|------------|
| 5.6 Gjennomføring | 53 |
| 5.7 Transkribering og analyse av data | 54 |
| 5.8 Resultat og presentasjon | 56 |
| 5.9 Kvalitet på forskning | 56 |
| 5.9.1 Validitet | 56 |
| 5.9.2 Reliabilitet | 61 |
| 5.9.3 Generalisering | 61 |
| 5.9.4 Forskerrollen, egen rolle | 62 |
| 5.9.5 Etske hensyn | 63 |
| 6. Resultat | 66 |
| 6.1 Presentasjon av informantenes besvarelser i PPT. | 66 |
| 6.2 Presentasjon av informantenes besvarelser i skolen | 79 |
| 7. Drøfting av funn | 103 |
| 8. Oppsummering og avsluttende kommentarer og refleksjoner | 124 |
| 9. Litteraturliste | 128 |
| Vedlegg | 132 |

1. Innledning

Jeg vil i denne mastergradsoppgaven forsøke å finne svar på hvordan personalet i PPT og skole forklarer gutters atferdsproblemer, og hvilke muligheter de ser for å forebygge denne problematikken. Helt fra jeg var lita og fikk se filmen om Emil i Lønneberget, har jeg latt meg fascinere av Astrid Lindgren`s evne til å synliggjøre flere av de viktige sidene omkring livet i Småland, og denne problematikken sett fra et litterært ståsted. Jeg har tenkt å slutte der jeg nå har startet ved å ta deg med tilbake til Katthult i mine drøftinger og konklusjoner. Men først vil jeg begrunne ytterligere mitt valg av oppgave og tematikk.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave, samt tematikk

Skolen bruker hvert år store summer for å hjelpe barn med ulike former for vansker. Studier viser at innsatsene ofte er fragmenterte og lite forebyggende (Nordahl, 2007 i Larsson/Nilholm 2012). Mange lærere uttrykker manglende kompetanse i møte med elever som sliter med sosiale vansker (Larsson/Nilholm 2012), og når lærere får spørsmål om hva de synes er vanskeligst å håndtere i læreryrket svarer mange disiplinproblemer og elever som bråker (ibid).

Utfordringene i klassen har historisk sett ført til ulike organisatoriske løsninger for å håndtere denne problematikken (Larsson/Nilholm 2012). I Sverige har gjensitting, B klasse, spesialklasse, OBS klasse, klinikk, MBD klasse og liten gruppe blitt benyttet på disse elevene (Hjørne og Saljö 2008). Løsningene har i Sverige som her handlet om å skille ut elever fra klassen/gruppen og gi de en eller annen form for innsats. Dette stemmer godt overens med de tiltak som har blitt benyttet for denne gruppen elever i Norge. Organisatoriske tiltak som fører til ekskludering kan sies å være en tradisjonell tankegang i forhold til ekskluderings- og inkluderingstematikken. Individuell undervisning eller gruppeundervisning utenfor klasserom, spesialskoler, spesialklasser på egen skole, og delvis eller hele tilbud på alternative skoler kan være eksempler på dette.

Selv om elever med atferdsproblemer blant annet i sosiale og emosjonelle vansker utgjør en forholdsvis liten del av elevmassen, med opp til 5% (Ogden 2012), viser det seg at det er nettopp disse elevene som utgjør den største utfordringen for dagens lærere. Utviklingen fra

2007 til 2010 viser en økning på 30 % når det gjelder andelen elever som blir segregert og tatt ut av elevfellesskapet i klasserommet (Ogden 2012).

Jeg ønsker å avgrense problemstillingen til å gjelde gutter i barneskolen som har en slik atferd at den blir karakterisert som problematisk av skolens ulike aktører. Jeg har derfor valgt å benytte meg av begrepet atferdsproblemer. Jeg ønsker å belyse temaet ut fra semistrukturerte intervjuer med aktører i PPT, skoleledelse og kontaktlærere. Ved å intervjuer enhetsleder/ rektor vil jeg få muligheten til å se på skolen som system og de føringer som legges for barnets hverdag i skolen. Dette vil kunne belyses i intervju situasjon. Det vil også være ønskelig å se på hvordan de ulike aktørene koordinerer de enkeltes instansers/personers innsats for å få til et helhetlig tilbud til disse elevene.

1.2 Formålet med undersøkelsen

Formålet med undersøkelsen er å se om jeg gjennom å intervjuer ulike aktører i skolen og PPT kan finne forklaringer på gutters atferdsproblemer i barneskolen, og måter å møte guttene på slik at de kan få den hjelpen og støtten de har behov for. Lærere som føler at deres kompetanse kommer til kort, og gutter som sier at de ikke får den hjelpen de har behov for, har inspirert meg til å foreta denne studien. Jeg er privilegert ved at jeg daglig arbeider med disse elevene i skolen. Jeg er i tillegg skolens kontaktperson for to gutter i barneskolen som har alternativ opplæring utenfor primærskolens arena. Jeg ønsker å gjøre denne studien for å få et innblikk i, og økt forståelse av de prosesser som finner sted, forklaringer som foreligger og hva som gjøres i skolehverdagen med den hensikt å hjelpe elever som har en atferd som av skolen og PPT karakteriseres som problematisk. Temaer jeg ønsker å rette mitt hovedfokus på er forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, beskrivelser og forklaringer på gutters problematiske atferd i skolen, mulige dilemmaer i skolen og den kompetansen vi har i møte med disse guttene. Hensikten er å få en bredere og økt forståelse av noen av de utfordringene som finnes i skolen i dag. Jeg ser på skolehverdagen som en virkelighet med stor grad av kompleksitet. Jeg ønsker om det er mulig å se på beveggrunner for handling. Ordet beveggrunn benytter jeg for å synliggjøre de ofte komplekse foranledninger til handling som fører til at vi tar de valgene vi gjør i hverdagen. Jeg ønsker om mulig å få innblikk i denne komplekse hverdagen. I dagligtale kan vi benytte ordet årsak når vi oversetter ordet beveggrunn, men dette ordet kan fort oppfattes ut fra en lineær årsak-virkning tenkning. Siden jeg ønsker å se nærmere på de prosesser som her finner sted og de forståelser og tanker

informantene har om gutter og deres behov for spesialundervisning, vil dette vanskelig la seg fange ved en kvantitativ tilnærming. Aktørenes forståelse og fortolkninger vil her bli interessante og kan bli synliggjorde gjennom det kvalitative forskningsintervju.

Gjennom studien håper jeg å få innblikk i de ulike aktørenes beskrivelser av guttenes atferd, forklaringer på gutters atferd og behov for spesialundervisning og hva denne formen for spesialundervisning bør innebære.

Kanskje spesielt ønsker jeg å ha fokus på hva skolen gjør for å møte guttene i deres utfordrende atferd på en god måte. Hva gjøres, og hva kan og bør gjøres, for å snu denne negative trenden og overvekten av gutter med atferdsproblemer? Informantenes beskrivelser, forklaringer, vurderinger og refleksjonene blir her interessante. Det er et ønske å etterspørre informanter som har kompetanse og er reflekterte og interesserte i dette temaet.

1.3 Problemstilling:

Hvordan forstår personalet i skole og PPT at det er en overvekt av gutter som får spesialundervisning begrunnet i atferdsproblemer, og hvilke muligheter ser personalet i skole og PPT for at skolen skal kunne motvirke og avhjelpe guttenes vansker?

Ut fra problemstillingen ønsker jeg å utlede følgende hovedtema:

- 1) Bakgrunns spørsmål. (År, yrke, arbeidserfaring, utdanning).
- 2) Beskrivelser av gutters atferdsproblemer i skolen.
- 3) Forklaringer på det store antallet gutter i atferdsproblemer
- 4) Hva som gjøres for å motvirke og avhjelpe guttenes atferdsproblemer.

Forskerspørsmålene har jeg knyttet opp mot problemstillingen og er sammenfallende med alle intervjuguidene:

1. Hvordan beskrives gutters atferdsproblemer i skolen?
2. Hvordan forstår du det store antallet gutter som har atferdsproblemer i skolen?
3. Hva kan skolen gjøre for å motvirke og avhjelpe guttenes vansker?

Det handler om hva mine informanter ser, hvordan de forstår det de ser, og hvordan de tenker at disse utfordringene kan løses.

1.4 Oppgavens videre struktur

Oppgavens videre struktur viser hvordan jeg har bygd opp oppgaven og prioriteringer som er foretatt underveis. Kapitlene 2-4 er benyttet til teoretiske betraktninger som er av betydning for oppgaven. I kapittel 2 er hovedfokuset lagt til begrepet atferdsproblemer, mulige beskrivelser, kjønn, utvikling og mulige forståelsesrammer. I kapittel 3 tar jeg for meg hvordan atferdsproblemene kan få innvirkning på skolen som system, mulige tiltak for intervensjon, som skole og klassesentrerte tiltak, individsentrerte tiltak og multisentrerte tiltak. Det 4. kapitlet omhandler den voksne i det komplekse samspillet, kompetanse, og elevens relasjoner til andre elever og som aktør i eget liv. Jeg har valgt å skrive inn tilnæringsmåtene der de naturlig kommer klarest til uttrykk. Individuell tilnærming er lagt til individ/elevsentrerte tiltak. Systemisk forståelse er lagt under kapitlet skole- og klassesentrerte tiltak og relasjonell forståelse er lagt til voksne i det komplekse samspillet. Teoritifanget er valgt på grunnlag av min brede tilnærming til temaet.

I kapittel 5 som omhandler metode beskriver jeg de metodiske overveielserne jeg har gjort i forkant av, og underveis i oppgaven. Jeg har hatt en intensjon om å gjøre de valg jeg har foretatt så transparente som mulig. Dette er gjort for å gjøre legges til rette for at leseren kan vurdere kvaliteten på arbeidet. I kap 6 beskriver jeg resultatet fra studien, med hovedvekten med tanke på å besvare problemstillingen så fyldig som mulig. Av forskningsetiske grunner har valgt å dele resultatene fra skolen og PPT. Disse presenteres hver for seg. I kapittel 7 følger drøftinger av funn på sentrale begreper som er benyttet i problemstillingen. Jeg har grepet fatt i informasjon som har vært overraskende, og drøftet dette. Avslutningsvis foretar en kort oppsummering med avsluttende kommentarer og refleksjoner i det 8. og siste kapitlet.

2.0 Atferdsproblemer– forståelse og omfang av guttenes utfordringer.

2.1 Innledende forklaringer, relevante begrepsavklaringer og omfang

Elevenes atferd kan representerer et problem for læreren, men det er ikke sikkert at atferden nødvendigvis kvalifiserer til betegnelsen problematferd (Overland 2007). Det har opp blitt brukt utallige beskrivelser og begreper for å sette ord på denne atferden. Ofte har ulike sider ved problematikken blitt belyst gjennom disse begrepene. Begrepene kan være overlappende men ikke nødvendigvis sammenfallende i sine beskrivelser av barn og unge og hvordan de utvikler seg og fungerer i ulike sosiale kontekster. Siden enkelte forfattere benytter ulike ord og det vil vises i sitater i denne oppgaven. May Britt Drugli benytter konsekvent begrepet atferdsvansker i sin bok «Atferdsvansker hos barn» (2008). Terje Ogden benytter seg av ordene atferdsproblemer og problematferd (Ogden 2009). Jeg har i min problemstilling valgt begrepet atferdsproblemer og skal komme nærmere inn på forklaringer og definisjoner av dette begrepet. Jeg kommer ikke å benytte vesentlig tid til å sette dette opp mot andre begrep, og viser til Ogden (2009) for nærmere gjennomgang.

Atferdsproblemer dreier seg om brudd på skolens regler, normer og forventninger (Ogden 2009). Disse er knyttet til det miljøet barna til enhver tid oppholder seg, og er således ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av et sosialt og kulturelt fellesskap. Atferdsproblemer kan slik sett sies å være sosialt definert (Ogden 2009). Atferdsproblemer vil i ulike fellesskap vil slik sett ha noe til felles. De vil bryte med allment aksepterte normer og verdier innenfor fellesskapet, og hemme eller ødelegge for fellesskapet og den samhandling som foregår der (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005).

«Det er når atferdsvanskene skiller seg fra det som er normalatferd for aldersgruppen i forhold til nivå, varighet, alvorlighet, sammenhenger hvor vanskene oppstår, og ikke minst når atferdsvanskene fører til et nedsatt funksjonsnivå for barnet at atferdsvanskene blir definert som alvorlige», (Cambell 2002, i Drugli 2008, s. 6).

Det kan trekkes et skille mellom forklaringer av atferdsproblemer med utviklings- psykologisk og medisinskdiagnostisk tilnærming (Ogden 2009). Ved utviklings- psykologisk

tilnærming kan atferdsproblemer beskrives langs et kontinuum, eller som en uavbrutt linje som strekker seg fra triviell til meget alvorlig problematikk. Normale problemer i skolen blir her beskrevet som lærings- og undervisningshemmende atferd, mens moderate problemer blir beskrevet som norm og regelbrytende atferd. I medisinsk-diagnostisk tilnærming benytter man seg av kategorisering av atferd. Her vil type mengde og alvorlighetsgrad være med på å bestemme hvor alvorlige barns vansker er. En klinisk utredning vil være med på å stadfeste om barnet faller innenfor diagnosekriteriene. CD (eng. Condukt disorder) atferdsforstyrrelse/atferdslidelse og ODD (eng. oppositional defiant disorder) opposisjonell atferdsforstyrrelse eller trasslidelse er de mest utbredte lidelsene i skolealder (Drugli 2008). Disse er betegnet som alvorlige atferdsproblemer (Ogden 2009/Nordahl m.fl. 2005/Drugli 2008).

«Barnets atferdsvansker kommer alltid til uttrykk i en kontekst, og det er derfor nødvendig å kartlegge både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer for å forstå barnets atferdsvansker og bli i stand til å finne ut hvilken hjelp og støtte barnet trenger», (Drugli 2008, s.43).

Ogden hevder at det er stor uenighet når det gjelder hva som er årsakene til problematikken, og enda større uenighet om hva som skal gjøres for å forebygge og løse disse problemene gjennom ulike tiltak (2009). Atferdsvansker må forstås i den konteksten de oppstår poengteres av Nordahl m.fl. (2005). Kontekstuelle forhold blir også av Drugli poengtert i det overstående sitatet.

Den medisinske modellen legger føringer for synet på normalitet i den norske skolen. Begrepet normalitet blir vanligvis beskrevet innenfor begrepene levekår og livskvalitet (Olsen 2014, i Germeten 2014). Politisk mener hun at samfunnet er bedre tjent med å benytte begrepene likeverdighet og forskjellighet i motsetning til normalitetsideologien (ibid). Slik synes spesialundervisningen å fremtre i forholdet mellom normalitet og avvik. Diagnosekriteriene kan betegnes om et mulig eksempel på å definere noe som avvikende i forhold til hva som er normalt, og kan bidra til å legge føringer for behov i sakkyndige vurderinger.

Forebygging kan beskrives med tre nivåer som primærforebyggende, sekundærforebyggende og tertiærforebyggende tiltak (NOU 2000:12, 2000). Primærforebyggende tiltak handler om tiltak som rettes mot hele barnegruppen for hindre at atferdsproblemer oppstår.

Sekundærforebyggende tiltak handler om å stanse eller hindre atferdsproblemer i å utvikle seg. Guttene vil her kunne betraktes å være i risikozonen. Tertiærforebyggende tiltak handler om å forhindre forverring av allerede utløste atferdsproblemer. Begrepet jeg har benyttet i problemstillingen som handler om å motvirke atferdsproblemer, kan sies å være av primærforebyggende art. Begrepet å avhjelpe som også er benyttet i problemstillingen, handler slik jeg om sekundærforebyggende og tertiærforebyggende tiltak.

I begrepet problemer legger jeg noe som kan oppleves som problematisk, eller en utfordring. I det store norske leksikon blir et problem omtalt som en uløst oppgave (Sletnes 2005-2007). Slik sett kan kanskje vår oppgave bli å gi gutters handlinger en ny forståelse som gjør at løsningen vil gi seg av seg selv. Begrepet forståelse er i seg selv av interesse for oppgaven. Allmenn oppfattelse av begrepet er evne til å fatte, begripe, innse eller oppfatte. Hermeneutisk forståelse handler om at vi i møte med det nye har en forutforståelse, som kan betegnes som en forståelseshorisont. I tillegg er det snakk om at forståelsen av den helheten jeg opplever og griper kan sees som mer enn summen av de delene jeg forstår. Dette kan forklares som hermeneutiske sirkler, eller spiraler hvor jeg for eksempel kan få en ny forståelse av relasjonens betydning mennesker imellom (delforståelse). Den endrede forståelsen min av relasjonens betydning kan føre til at forståelsen av atferdsproblemer og de utfordringer guttene befinner seg i kan få en ny forståelse. Den helhetlige forståelsen jeg ønsker å få en dypere og mer mangefasettert forståelse av, vil slik sett bli rikere. Atferdsproblemer kan også sees i en større sammenheng og slik sett være en større del av en helhet. Med en endret forståelse av helheten jeg velger vil slik sett også andre deler kunne framtre annerledes og med en annen eller utvidet forståelse, som igjen vil føre til at min førforståelse vil endres. Sirkulariteten kommer til syne, og kan betegnes som en spiral. Det går an å si at delene virker inn på helheten og helheten virker inn på delene.

Omfanget kan beskrives ved at av de elevene som mottar spesialundervisning er nærmere 70 % gutter, og denne andelen av gutter har vært stabil over ti år (Nordahl, 2012, s. 14). Jeg vil i denne oppgaven fokusere på guttene, altså nærmere 70 % av de som mottar spesialundervisning. Det ser særlig ut til at elever med atferdsproblematikk får tildelt denne

formen for undervisning. Disse vanskene blir betegnet som en psykisk lidelse og kan komme til uttrykk hos barn (Drugli 2008). Når presset på klassen blir for stort, blir det satt inn tiltak som kan gjøres enten ved at elever tas ut eller at assistenter er inne i klassen for å passe på elever (Nordahl, 2012).

2.2 Beskrivelser av atferdsproblemer

I det følgende kommer et kort sammendrag av mulige beskrivelser av atferdsproblemer. Jeg har valgt inndelingen som er beskrevet av Nordahl et al. som lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og Antisocial atferd (Nordahl m.fl. 2005).

2.2.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Lærings og undervisningshemmende atferd, åk, uro, mas, avbrytelser og protester er eksempler på skolens mest vanligste problemer, som viser seg å være (Ogden 2009). Dette kan føre til høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig framdrift og negative lærer-elevrelasjoner. Mange små problemer kan fort bli et stort problem når en lærer skal skape rom for læring i klasesituasjon. Det er snakk om høyfrekvent atferd fordi denne type atferd forekommer ofte og omfatter mange elever. Denne formen for atferd kan ofte være forløperen til alvorligere atferdsproblemer, og skolen bør således ha et ønske å redusere disse daglige høyfrekvente forstyrrelsene fordi det hindrer et godt læringsmiljø i klassene. (Nordahl m.fl. 2005).

2.2.2 Utagerende atferd

Utagerende atferd handler om fysiske og psykiske angrep på andre mennesker. Dette er den mest vanlige formen for problematferd (Nordahl m.fl. 2005). Atferden viser seg ved at elever blir fort sinte, svarer tilbake på tiltale til voksne ved irrettesettelse, eller ved kranling og slåssing blant medelever. Utagerende atferd har størst forekomst på barnetrinnet, mens den verbale utagerende forekomsten viser en stigende tendens fram mot slutten av ungdomsskolealder (Nordahl m.fl. 2005).

2.2.3 Sosial isolasjon

Sosial isolasjon handler om å føle seg ensom på skolen, å være deprimert, usikkerhet og å være alene i friminutt. Denne formen for atferd går nødvendigvis ikke utover andre medelever, men er belastende for den eleven det gjelder (Nordahl m. fl. 2005). Sosial

isolasjon er nesten like vanlig som utagerende atferd og har en svak økende tendens med stigende klassetrinn og skolestørrelse (ibid). Betegnelsen sosial isolasjon benyttes som en konkretisering av internalisert atferd.

2.2.4 Antisosial atferd eller norm og regelbrytende atferd.

Denne atferden har ofte negative eller skadelige konsekvenser for andre. Atferden viser seg ved hærverk, det å true eller plage medelever, fremsetning av trusler mot vold, overgrep, nasking eller tyveri, innbrudd, ran ildspåsettelse, bedrageri, heleri, omfattende mobbing eller trakassering lyving, omfattende skulking, rømming hjemmefra og bruk eller salg av rusmidler. Elever som viser en form for antisosial atferd viser også som regel andre former for antisosial atferd. Utagerende atferd og antisosial atferd blir av Sørli og Nordahl operasjonalisert som eksternalisert atferd. Antisosial atferd er lavfrekvent, det vil si at det forekommer sjelden og det er få elever som viser denne typen atferd (Nordahl m.fl. 2005).

2.3 Atferdsproblemer og kjønn

Ut fra et utviklingspsykologisk og medisinsk ståsted, er det relativt lite som tilsier at guttenes behov og forutsetninger skal behøve mer støtte i skolesituasjonen enn jentene (Haustätter, Nordahl & Aasen 2013). Generelt sett skårer gutter allikevel dårligere enn jenter både på det faglige og det sosiale læringsutbyttet i skolen (Bakken 2010, i Haustätter, Nordahl & Aasen 2013). De stiller seg således spørsmålet om undervisningen i grunnskolen gir jenter bedre muligheter for utvikling og læring enn gutter?

Det kan se ut til at andelen gutter i spesialundervisningen indikerer at skolen har større problemer med å inkludere gutter enn jenter, hvis man ser på behovet for differensiering. Haustätter, Nordahl & Aasen (2013) mener det er en stor utfordring at vi i svært liten grad har forskningsbasert kunnskap tilknyttet forklaringer på gutters behov for spesialundervisning og at vi mangler kunnskap om hvilken nytte gutter har av denne undervisningen. Dette ønsker jeg å se nærmere på forklaringene på gutters behov for spesialundervisning i min studie. Drugli (2008) sier at det er foreldrene som rapporterer nesten like høye trasslidelser hos jenter som hos gutter, mens pedagoger rapporterer høyere forekomst hos gutter. Dette kan tyde på at gutters atferdsproblemer kommer lettere til uttrykk i skolen eller at pedagoger lettere reagerer når gutter viser atferdsvansker.

2.4 Utvikling av atferdsproblemer

Utvikling av problematferd synliggjøres gjennom flere teoretiske tilnærminger. Et grunnleggende tanke sett er at problematferden er påvirket både av sider ved personligheten til individet og til de situasjonene individet til enhver tid befinner seg i (Nordahl m.fl. 2005/ Drugli 2008). Individet er aktivt i sin omgang med omgivelsene og både individet og omgivelsene er konstant i endring (ibid). Samspillet mellom individet og omgivelsene er godt beskrevet av Uri Bronfenbrenner (1979, i Nordahl mfl. 2005) med sin sosialøkologiske modell, og sitt bioøkologiske perspektiv.

2.4.1 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen viser til et samspill mellom ulike beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer som påvirker barns utvikling (Drugli 2008). Modellen er utarbeidet av Sameroff (2000, i Drugli 2008), og den viser hvordan ulike beskyttelses- og risikofaktorer fungerer parallelt, gjensidig og over tid samvirker til barns utvikling. Den tar i seg Urie Bronfenbrenners økologiske modell, og kan slik sett sees om en systemisk tilnærming til årsaker for utvikling av guttenes atferdsproblemer i positiv eller negativ retning (Drugli 2008). Når en risikofaktor er til stede øker sannsynligheten for en negativ utvikling av problematferd. Og jo flere risikofaktorer som er til stede jo større er sannsynligheten for en negativ utvikling. Det er balansen mellom beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer som er viktig for utviklingen av atferdsvansker hos gutter (ibid). Det vil være rett å presisere at forhold vil variere fra barn til barn og det er avgjørende at man samler inn kunnskap om barnet for å ta de rette hensyn når tiltak senere skal sette inn.

Barnas alder vil også ha betydning for hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer som vil være sentrale til enhver tid. Hos yngre barn vil depresjon hos foresatte, inkonsekvent og aggressiv oppdagerstil, og negativ barn – foreldrerelasjon være sentrale. I ungdomsalder vil antisosiale venner, å komme til kort, og mistriivsel i skole, og tilgang til rus være sentrale risikofaktorer. Likeledes vil enkelte faktorer være av betydning på tvers av alder. Disse faktorene er hyperaktivitet, lave skolefaglige prestasjoner, kriminalitet blant venner og rustilgang. Faktorenes styrke eller effekt vil være avhengig av flere forhold. Barns psykiske helse, tidligere opplevelser, risikoens varighet og intensitet, samtidige belastninger og beskyttende faktorer vil ha innvirkning (Nordahl m.fl. 2005).

2.4.2 Beskyttelsesfaktorer

«Beskyttende faktorer er forhold som samspiller med risikofaktorer og reduserer deres negative innvirkning på barnets atferd» (Nordahl m.fl. 2005, s. 82). Det kan dreie seg om hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan relateres til redusert sannsynlighet hos risikobarn for en fremtidig negativ utvikling psykososialt.

Beskyttelsesfaktorene skal ha en problemforebyggende virkning og fremme kompetanse og positiv utvikling. Disse faktorene skal således bidra til økt motstandsdyktighet hos sårbare barn (Rutter 1993, i Nordahl m.fl. 2005). Dette kan gjøres på følgende måter:

- Dempe risikofaktorenes effekt
- Redusere faren for risikoeksponering
- Bryte uheldige sirkler og kjeder av uheldige oppvekstbetingelser som følge av risikoeksponering
- Fremme positiv selvoppfatning
- Øke antall muligheter for positive opplevelser i dagliglivet, valg i livet
- Fremme mestrings og følelsesregulering

2.4.2.1 Individuelle beskyttende faktorer

Av generelle trekk kan det sies at disse faktorene har større betydning for livsløpsutviklingen og at de virker på tvers av etnisitet, sosial klasse og geografiske grenser.

De individuelle beskyttende faktorene som er funnet gjennom forskning er det å være kvinne, høy IQ, være flink på skolen, god verbal intelligens og verbale ferdigheter, positiv sosial orientering, sosiale ferdigheter, avbalansert temperament, mangel på hissigheit, gode kommunikative evner og evnen til å løse problemer på en konstruktiv måte.

2.4.2.2 Kontekstuelle beskyttende faktorer

Disse beskyttende faktorene vil redusere sannsynligheten for at barn og unge som utsettes for risikofaktorer utvikler atferdsproblemer og antisosial atferd. I de kontekstuelle faktorene finner vi blant annet følgende beskyttelsesfaktorer i familien:

- Sterk tilknytning
- Varm og støttende utviklingsfremmende relasjoner til minimum en av foreldre, (vil virke beskyttende ovenfor f.eks. en antisosial kamerat).

- God nok omsorg til å føle tillit
- Substituttforeldre, søsken eller bestemor osv.
- Foreldre som evner/har evne til: å formidle standarder for akseptabel og ikke akseptabel atferd og oppførsel, veilede barnet, har oversikt over hvor barnet befinner seg og hva det gjør til enhver tid.

Beskyttende faktorer i skolen vil være:

- Favorittlærere som evner å lytte til barnet og utfordre det, gi det rotfeste i skolen
- Opparbeide et hjem-skole samarbeid som er preget av målrettethet
- Skolekultur som er preget av: Gode rollemodeller, tydelige og samstemte realistiske forventninger til atferd og mestring, interessant og godt organisert undervisning, lekser, god oversikt over elevenes utvikling, muligheter til å oppleve mestring, velordnet klasse miljø, profesjonell proaktiv klasseledelse, skoleledelse som legger føringer, men er åpne for ideer og at det er en høy moral hos lærer og elever.

Beskyttende faktorer i jevnaldringsgruppa:

- Positive kamerater reduserer sannsynligheten for antisosiale handlinger og atferd i overgang til voksen alder
- Positive holdninger til utdanning og grunnleggende verdier i samfunnet
- Kan være en kilde til positive rollemodeller som kan dempe effekten av ugunstig oppvekst.

Beskyttende faktorer i nærmiljøet:

Disse faktorene er lite dokumentert. Men man kan anta at følgende faktorer vil være av betydning (Nordahl m.fl. 2005):

- Fravær av store økonomiske forskjeller, god økonomisk kontroll
- Trygghet og trivsel i barns oppvekstmiljø
- Tilknytning i ulike organisasjoner
- Sosial tilknytning og utvikling av forpliktelser ovenfor andre.

2.4.3.0 Risikofaktorer

Risikofaktorer signaliserer en forhøyet risiko for at en skjevutvikling skal finne sted (Drugli 2008). Disse faktorene virker sammen med mange andre faktorer i barnets liv. Risikofaktorer

øker sannsynligheten for en negativ utvikling av atferdsproblemer. Disse faktorene kan virke uheldig på barnet og er påvist å være predisponerende for atferdsproblemer (Nordahl m.fl. 2005, s. 81). Barnets respons på eksponering av ulike risikofaktorer er avhengig av en rekke forhold og vil være av betydning.

2.4.3.1 Individuelle risikofaktorer

Individuelle risikofaktorer «... er i mange tilfeller mest sannsynlig biologisk betinget» (Nordahl m.fl. 2005, s. 84).

- Vanskelig temperament og tidlig utagering, viser seg ved motorisk uro, impulsivitet, aggressivitet, hyperaktivitet, konsentrasjonsproblemer og opposisjonell atferd.
- Kognitive problemer, viser seg ved svake verbale ferdigheter (ekspressivitet og forståelse), dårlig hukommelse og persepsjon, og vansker med å planlegge og forutse reaksjoner.
- Mangelfull sosial kompetanse, viser seg ved svake sosiale ferdigheter, og noen har gode ferdigheter med benytter seg av de strategisk og manipulativt.
- Kjønn og risiko, det er en forhøyet risiko å være gutt. I studien «Barn i Bergen» fant man at det å være gutt i tillegg til flere andre faktorer innebar en økt risiko for atferdsproblemer.

2.4.3.2 Kontekstuelle risikofaktorer

Kontekstuelle risikofaktorer kan deles opp i risikofaktorer som befinner seg i familien, skolen, jevnaldningsgruppen, nærmiljøet og samfunnet rundt (Nordahl m.fl. 2005)

I **familien** finner vi:

- Mangelfulle foreldreferdigheter, som gir seg uttrykk i en dårlig eller ugunstig oppdragerpraksis, foreldre som mislykkes i å gi barn veiledning, uklare grenser og varierende forventninger, streng straff, inkonsekvente og nedlatende foreldre og foreldre som overser barna sine.
- Familiekonflikter, stadig krancling og konflikter i hjemmet, dårlige familieforhold og organisering.
- Tilknytningsproblemer, dårlig kvalitet på tidlig samspill gir dårlig base for relasjonsbygging senere, har problemer med å etablere positive og nære relasjoner til andre.

- Mishandling og omsorgssvikt, Fysisk vold i vår nordiske kontekst har en negativ effekt, straffens kontekst vil være av avgjørende betydning for utfallet, seksuelt misbruk og omsorgssvikt vil få vedvarende alvorlige konsekvenser og føre til en økt forekomst av psykiske forstyrrelser (tung depresjon, angst, misbruk av rusmidler)
- Kriminalitet, vold og rusmisbruk hos foreldre, påvirker barnas holdninger og atferd, barn som utsettes for vold vil ha større sannsynlighet for at de selv utsetter andre for vold.
- Sosioøkonomiske forhold, har i seg selv ikke betydning men det vil på grunn av pengemangel føre til en økt sannsynlighet for konflikter, svake emosjonelle bånd barn – foreldre, forstyrret sosial utvikling hos barn forsterkes av uønsket og «tvingende» samspillsmønstre.

I **skolen** finner vi;

Risikofaktorer i skolen er relatert til skolen som sosial kontekst og klassen som sosial samhandlingsarena. Skolen vil i motsetning til familien ha en mer indirekte effekt på atferdsproblemer (Rutter 1993, i Nordahl m.fl. 2005). Skolemiljøer som er preget av antiskoleholdninger, lave gjennomsnittsprestasjoner og lav skolemotivasjon fremstår som risikofaktorer. Andre risikofaktorer i skolen vil være:

- Uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse.
- Konfliktpreget og ikke støttende klassemiljø.
- Dårlige interpersonlige forhold mellom elev og lærer.
- Undervisningspraksis preget av lite variasjon, struktur, elevorientering og engasjement.
- Manglende felles holdninger og strategier på den enkelte skole for forebygging og takling av atferdsproblemer og sosial kompetanse.
- Uklar og lite responsiv klasseledelse
- Omfattende skulking.
- Manglende tilknytning til skolen.

Strukturelle og organisatoriske forhold har mindre betydning enn sosialpedagogiske forhold (Nordahl m.fl. 2005). Klassestørrelser på mindre enn 15 elever viser en liten positiv varig effekt. Ellers viser gruppeinndelinger etter grad av problematferd at problematikken forverres på lang sikt. Skoleledelsen er også av betydning. En skoleledelse med fokus på demokrati, lærerstøtte og som har et pedagogisk fokus øker sannsynligheten for mindre problematferd.

Risiko i jevnaldergrupper:

Elever med atferdsproblemer knytter seg til andre med tilsvarende problematikk. Der får de aksept, tilhørighet og positiv respons på sin atferd. Ellers fører atferden ofte til:

- At man blir avvist av prososiale jevnaldrende
- Dårlige jevnalderrelasjoner, konflikter, uharmonisk atferd
- Større omfang av negativ sosial atferd

Risikofaktorer i nærmiljøet:

- Svak sosial kontroll
- Fattigdom
- Høy befolkningstetthet
- Forfall
- Kriminelle subkulturer
- Antisosiale rollemodeller

Hvor godt et tiltak virker, er avhengig av hvor stor grad en moderer innvirkningen av risiko- og opprettholdende faktorer, og fremmer ressurser hos barnet og omgivelsene. Jeg skal i det følgende ta for meg de tiltak som har en empirisk dokumentert virkning på atferdsproblemer. Det vil aldri være bare en årsak til at barn viser atferdsproblemer, og det kan virke som vi har oversett atferdsproblemenes komplekse natur (Nordahl m.fl. 2005). De tiltakene vi velger å sette inn bør være laget for å avhjelpe disse problemenes komplekse natur.

2.5 Forståelsesrammer for atferdsproblemer.

2.5.1 Individorientert tilnærming

Det finnes ulike tilnæringsmåter for å kunne forstå elever med problematferd i skolen. I individperspektivet blir elevens atferd og læring blir knyttet til og tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger (Skrtic 1991, i Nordahl 2012). Historisk sett er det ikke lenge siden dette var en ensidig tilnæringsmåte, og førte til at skolen ikke hadde behov for å se på og kritisk evaluere egen praksis. Forståelsen ligger her i at deres vansker fører til problemer

med å dra nytte av den ordinære opplæringen. Hensikten med spesialundervisningen er at problemene reduseres eller aller helst skal forsvinne. Ensidig fokusering på denne tilnærmingen fører til at oppmerksomheten rettes mot eleven i motsetning til pedagogisk praksis (Nordahl 2012). Identifisering av problemer og vansker blir vesentlig. Noe av denne tilnæringsmåten ligger fortsatt til grunnlag for sakkyndig vurdering, henvisning og tiltak om spesialundervisning (ibid). Betegnelser og diagnoser som elever får ved henvisning tyder på at diagnostisering og patologisering står sterkt i skolen (Nordahl 2010). Dette perspektivet fører med seg årsaksforklaringer på barn med sosiale og emosjonelle vansker. Disse årsaksforklaringene har ført med seg en tanke om hva slags hjelp og støtte disse elevene skal få (Nordahl 2012). Hensikten er her å hjelpe de svake elevene som mislykkes og sliter med læring i skolen.

Dette perspektivet er ofte omtalt som et kategorisk perspektiv (ibid). Biologiske faktorer, kjemisk og biologisk ubalanse, nevrologiske dysfunksjoner, temperament og andre egenskaper samt diagnosene kan sies å finnes i det som kan betegnes som en medisinsk tilnærming og kategorisk perspektiv.

2.5.2 Den relasjonelle tilnærmingen

I den relasjonelle tilnærmingen ligger antagelser som kan sies å være en motsetning til det individuelle perspektivet (Persson 1997, i Nordahl 2012). Her legges det til grunn av flere av de individuelle problemene er kommet som et resultat av blant annet samfunnets og skolens struktur, mellommenneskelige relasjoner og innhold i den vanlige undervisningen i skolen. Et empirisk grunnlag viser en klar og tydelig sammenheng mellom kontekstuelle forhold og betingelser for læring og utvikling (Hattie 2009). Flere av intervensjonene for å hindre atferdsproblemer hos barn er laget på et grunnlag som er hentet fra Pattersons læringsteori for sosial interaksjon. Synet på læring er preget av at atferden læres og blir opprettholdt med de erfaringene barn gjør. Det legges i tillegg et kontekstuellt og økologisk perspektiv i disse intervensjonene (Bronfenbrenner 1992, i Drugli 2008) Et inkluderende fellesskap blir målet vi jobber for å utvikle med vekt på sosiale og faglige prosesser i skolekollektivet. Det eksisterer i denne tilnærmingen en forståelse at det finnes prosesser og strukturer innenfor denne tilnærmingen som bidrar til både inkludering og ekskludering (Arnesen 2004/Nordahl 2012). I skolen må elevene tilpasse seg rammer og forventinger som skaper problemer for den enkelte

elev (Nordahl 2012). Psykodynamiske årsaksforklaringer sees om et resultat i dette perspektivet. Traumer og konflikter i hjemmet, fortrengninger, ubalanse i personen, og forsvarsmekanismer kan sees som eksempler på dette. Her kan også indre drivkrefter oppstå som forklaringer. Disse kan være kjent for eleven selv, eller ubevisste handlinger som motiverer eleven eller virker meningsbærende.

Spesialpedagogikkens oppgave i det relasjonelle perspektivet vil være å finne løsninger i de organisatoriske rammene som gir færre problemer og utfordringer for elevene (Nordahl 2012). Søkelyset rettes om læringsmiljøet i skolen og ikke bare ved forhold ved eleven. Dette perspektivet står sterkere som ideologi enn som praktisk pedagogikk (ibid). Dette begrunnes med de dilemmaer som finnes i skjæringspunktet mellom å gi den enkelte elev hjelp og støtte og samtidig skulle vektlegge en inkluderende opplæring. Det relasjonelle perspektivet fordrer kompetanse på å gi tilbakemeldinger til elevene, kunne håndtere bråk og uro i klassen, framstå som en tydelig klasseleder med en god og støttende relasjon til elevene (Nordahl 2012).

Kritikken til det relasjonelle perspektivet er at det i stor grad er et ideologisk perspektiv og ikke makter å ta inn over seg praktisk pedagogikk. Således mangler dette perspektivet ofte direkte føringer (Persson 1997, i Nordahl 2012). Perspektivene kan sies å gripe inn i hverandre og må ikke sees på som to atskilte og til dels motstridende perspektiv (Nordahl 2012). Perspektivet vil kreve et utvidet normalitetsbegrep, hvor rammene for hva som betegnes for normalt er rause og vide. Jeg kommer tilbake til relasjonskompetansen når jeg tar for meg voksne i det komplekse samspillet.

2.5.3 Systemteori og systemisk forståelse

Systemteori ser helheten som mer enn summen av alle delene og kan sees på som en betegnelse på tenkemåter. Det er fire hovedelementer som vil være gjeldende i systemteoretisk tenkning er objekter, relasjoner, omgivelser og attributter. Systemfaktorer som ofte forklarer elevatferd vil være relasjoner mellom elever, relasjoner lærer/elev og omgivelsenes forventninger/verdier (Nordahl m.fl. 2005). Bronfenbrenners sosialøkologiske modell viser at systemer virker inn på hverandre, og det vil være faktorer i alle systemer. Eleven blir i sett på som aktør i eget liv og som et autonomt handlende individ i eget hjem. Vi finner den relasjonelle tilnærmingen her. De sentrale temaene for forståelse av systemisk

tilnærming vil jeg komme tilbake til under kapitlet om voksne i det komplekse samspillet. Sentrale perspektiver innenfor systemisk forståelse er individperspektivet, aktørperspektivet, mestringsperspektivet og sosialkonstruksjonistisk perspektiv.

3 Skolen som system og alternative løsninger

3.1 Innledning om hva forskning sier om skole og atferdsproblemer.

Skolen har opp gjennom årene vært en arena hvor noen elever lykkes mer enn andre. Det har i de senere årene vært satt fokus på skolen og som oppvekst og læringsarena. Kartlegging av guttenes og jentenes utfordringer i skolen viser at det er en stor overvekt av gutter som får spesialundervisning i skolen og at det har vært stabilt over tid (Nordahl 2012). Likeledes er det det en stor overvekt gutter som får spesialundervisning med bakgrunn i ADHD eller atferdsproblematikk (Nordahl 2007).

3.1.2 Skolen som system – kultur og organisering

Skolen blir nå benyttet som tiltaksarena for elever med store atferdsproblemer (Arnesen, Ogden & Sørlie 2006). Grunnskolen har som mål å inkludere alle i et sosialt og faglig fellesskap. De teoretiske og ideologiske endringene norsk spesialpedagogikk og spesialundervisning har gjennomgått de siste 40 årene har i relativ stor grad påvirket forståelsen av en demokratisk, inkluderende skole og den rollen som spesialundervisningen har i skolen i dag. Det er et uavklart problem mellom de politiske føringene og den administrative håndteringen ved skolen (Haustätter m.fl. 2013). Skrtic (1991, i Haustätter m.fl. 2013) mener at dette uavklarte problemet er nettopp det som skaper problemer i den offentlige skolen i dag, og at spesialundervisningen fungerer som en indikator på hvordan dette relasjonsforholdet er.

Det er skolens ansvar å sørge for at elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte faglig og sosialt. Nordahl (2012) hevder at skolen står ovenfor en rekke prinsipielle utfordringer når elever får spesialundervisning.

Det er dokumentert at omfanget av spesialundervisningen øker, når kvaliteten på den vanlige undervisningen ikke er god nok (Fylling & Rønning 2007, i Haustätter m.fl. 2013). Haug tolker resultatene som om skolen ikke er mottagelig for variasjonene av elever. Den klarer ikke å møte heterogenitet, mangfold, fargerikdom, og alt som er annerledes eller ukjent. Enkelte elever vil ha behov for ekstra hjelp og støtte, hvis de ikke klarer å møte de krav og forventninger som finnes i skolen (Egelund, Haug & Persson 2006, s. 143).

3.1.3 Proaktive og reaktive virksomhetskulturer:

Lundgren og Persson (2003, i Larsson & Nilholm 2012) sier at det finnes to virksomhetskulturer, (eller måter å handle på) i arbeidet i offentlig virksomhet. De benevner disse som proaktiv og reaktive virksomhetskulturer. Proaktiv kultur kjennetegnes ved at det fokuseres på et forebyggende arbeid som utgjør en naturlig del av virksomheten. Den reaktive kulturen er kjennetegnet ved individuelle løsninger som kan karakteriseres mer som en reaksjon enn en handling. Her vil situasjoner som oppstår ofte kreve akutte, raske løsninger. Larssons studie fra 2008 viser at skoler som han kaller for «tradisjonsutfordrerne» i større grad viser bruk av proaktive strategier. Alle skolene i studien viser bruk av begge strategiene (Larsson & Nilholm 2012). Skoler hvor spesialpedagogene arbeider tett sammen med kontaktlærerne og rektor, hvor det er fokus på kompetanseutvikling hos personalet, god lærertetthet i klasserommene samt reflekterende samtaler som personalet deltar i, peker i retning av proaktive arbeidsmåter (Larsson & Nilholm 2012). Tradisjonelle skoler viser ofte individuelle løsninger, akutte tiltak og reaktiv atferd. Studien viser at de tiltak som settes inn vil i stor grad avhenge av den enkelte skoles kultur, og hvilken skole eleven befinner seg på vil være avgjørende for den hverdagen eleven møter (Larsson & Nilholm 2012).

3.1.4 Ansvars- og rollefordeling.

Jeg vil i dette avsnittet si noe om ansvar og rollefordelingen i skolen. Primæransvaret for eleven er lagt til kontaktlærer. Læreren (kontaktlærer og faglærer) har det faglige og sosiale ansvaret for den enkeltes læring, og læringsmiljøet i klassen. Ansvar for samarbeidet med hjemmet og kontakt med foresatte er lagt til kontaktlærer. Spesialkoordinator eller spesialpedagogisk veileder, skal ha et overordnet ansvar for, og oversikt over elever som har spesielle behov ved skolen eller som er i risiko for å utvikle slike behov. Oversikt over kartleggingsmateriale, kontakt med eksterne instanser, deltagelse i samarbeidsmøter og veiledningsansvar ligger også her. Skolens ledelse ved enhetsleder/rektor har et overordnet ansvar for skolen. Ansvar for utarbeidelse av skoleomfattende handlingsplaner, arbeide med proaktive virksomhetskulturer, vi - mestrer – sammen – skole, og arbeidet med skolen som system ligger her.

3.1.5 Klasseromsundervisning, tilpasset opplæring og tidlig intervensjon.

Den ordinære opplæringa har fått oppmerksomhet fordi PISA undersøkelser har vist dårlige resultater for Norge. Dette har ført til at blant annet klasseromsundervisning har fått fokus. Nordahl skriver i boken «bedre læring for alle elever» (2012), at det handler om et grunnleggende fokus på alle elever og deres læringsutbytte. Han viser til boken «Learning of leaders» av Dufour og Marzano, (2011, Nordahl 2012), når han vil vise hva han ser på som effektive intensjoner for alle elever. Jeg ønsker ikke å komme inn på hvert av disse punktene, men se på disse i tilknytning til de tiltak mine informanter ser, og om de vektlegger det samme i lærings situasjonen. Dette er tatt med fordi handlinger vi gjør og tiltakene vi setter inn for alle elever er de beste forebyggende strategier også for disse guttene (Nordahl, 2012, s. 201-206):

- «1. Alle elever skal ha tilgang på effektiv læring hver eneste dag.*
- 2. De proaktive pedagogiske tilnærmingene skal dominere.*
- 3. Undervisningen skal bygge på vurderinger og analyser som gir lærerne regelmessig informasjon om elevenes læringsutbytte.*
- 4. Hjelpen og støtten i elevers læringsarbeid må være foranderlig og ikke konstant*
- 5. Intervensjonene skal være direkte og ha tydelige forventninger til elevene.*
- 6. Strategiene skal være fleksible for å kunne møte elevenes utvikling.*
- 7. Undervisning skal møte elevenes faktiske problemer i læring i de enkelte fag.*
- 8. Undervisningen skal hjelpe til og støtte alle elever uavhengig av elevenes interesse for skole og arbeidsinnsats.*
- 9. Strategiene må være systematiske.*
- 10. Strategiene og undervisningen skal iverksettes innenfor en kultur med høye forventninger og der det er lov til å feile».* (Nordahl, 2012, s.201-206).

I tillegg til at det nå er fokus på faglige prioriteringer og strategier som vist over, har det kommet fram en diskusjon i den ordinære opplæringen om hvilken skole vi ønsker oss og de prioriteringer som må foretas på bakgrunn av dette (Haug 2014b). Skolens rolle er ellers beskrevet til å være noe mer. Det vises til § 1-1 i opplæringsloven om formålet med opplæringa og den generelle delen av læreplanen. Det vil uansett prioriteringer være en et grunnleggende formål i opplæringsloven (1998) å gi alle elever opplæring som tilpasses den enkelte (Opplæringsloven 1998).

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven», lærlingen og lærekandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning».(Opplæringsloven 1998).

Hvis man hadde hatt en klar oppfatning av hva tilpasset opplæring er og hva spesialundervisning er, og hva disse innebærer i praksis, ville det vært enkelt for den enkelte skole og håndtert både tilpasset opplæring og spesialundervisning. Forholdet mellom disse to har vært debattert i flere offentlige dokumenter uten at det er funnet noen løsning på eller klare definisjoner på disse begrepene og de områdene de representerer (Haug & Bachmann 2007, i Haustätter m.fl. 2013). Resultatet blir derfor en praksis som er preget av store lokale tilpasninger og tradisjoner. Dette medfører store variasjoner i bruken av tilpasset opplæring og spesialundervisning (Haustätter m.fl. 2013). Det ser også ut til at en ønsker å håndtere organiseringen av spesialundervisningen lokalt (ibid). Dette gjør at det vil være ulike tiltaksnivåer i skolen. Skolenivå, klasseromsnivået og individnivået (Ogden 2009).

Tidlig innsats blir i opplæringsloven (over) rettet mot begrepet tilpasset opplæring. En forutsetning som ligger for å kunne gi tidlig innsats, er at elevens behov blir identifisert så tidlig som mulig. Om elevene har behov for spesialundervisning, vil det også være behov for å se og oppfatte at elevene ikke får tilfredsstillende utbytte innenfor ordinær klasseromsundervisning, med de tilpasninger som er mulige innenfor denne rammen på den enkelte skole og innenfor den enkelte klasse. Tidlig innsats kan slik sett ha en todelt betydning om at intervensjonene skal settes inn tidlig i alder og tidlig etter at utfordringene er identifisert (Eriksen 2014).

3.2 Skole og klassesentrerte tiltak

Det viser seg at elever med atferdsvansker vil ha størst utbytte av tiltak som er rettet mot alle elever (Ogden 2009). Den internasjonale skolebaserte tiltaksforskningen er oppsummert av Nordahl m.fl. (2005), som deler denne forskningen i tre hovedkategorier. Skoleomfattende og klassesentrerte tiltak, elevsentrerte tiltak og multisentrerte tiltak.

Målgruppen for skole og klassesentrerte tiltak vil være lærere, assistenter, medelever og skoleledelsen. De vil på ulike måter være med å danne grunnlaget for elevens utvikling og atferd. Her bygger man tiltakene på mange forhold av sosial, strukturell og organisatorisk art. Atferden vil kunne sees om lært og ikke uavhengig av den konteksten som barnet til enhver tid befinner seg i. Funn viser at det er en klar sammenheng mellom problematferd og ugunstige skole og klassekontekstuelle forhold, og svak skolefaglig kompetanse og sosial kompetanse (Nordahl m.fl. 2005).

Implementeringen av de skolebaserte programmene er av avgjørende betydning, og at man gjennom implementeringen sikrer seg at metodene ikke vannes ut. Det må jobbes målrettet på mange plan i skolen over tid. Hver enkelt ansatt i skolen ønsker gjerne å gjøre intervensjonene til sine egne, og mange pedagoger utviser en skepsis til å følge en manual. Det er viktig at elever i alvorlig atferdsproblemer får den hjelpen som virker, ellers står de i fare for å utvikle alvorlig antisosial problematikk over tid (Drugli 2008).

3.2.1 Skoleomfattende handlingsplan

Drugli (2008) viser til sin egen forskning når hun sier at pedagogene hadde lite langtidsperspektiv, og at det handlet om å overleve fra dag til dag. Dette kan tyde på at informantene hennes ikke hadde en skoleomfattende handlingsplan som var virksom og som de hadde tro på. Drugli betegner det som bekymringsfullt fordi «det er klar evidens for at det er behov for en systematisk og godt organisert tilnærming hvis en skal lykkes med å redusere barns atferdsvansker i barnehage og skole», (Wilson, Lipsey & Derzon 2003, i Drugli 2008).

Skolen bør ha en egen handlingsplan for arbeidet med å forebygge atferdsproblemer og fremme sosial kompetanse. Bakken m.fl. (2008 i Backe-Hansen, Walhovd & Huang 2014), tok for seg «Raisin boys`achievement prosess», utført av Warrington og Younger og som viser til behovet for en helhetlig og langsiktig plan med strategier. I disse bør det fokuseres på kvaliteten i skolen og planene bør integreres i skolens kultur og i skolesystemet som helhet. Kortsiktige strategier vil i begrenset grad ha innvirkning. Norske funn av Bakken og Danielsen (2011) og Nordahl m.fl. (2011, i Backe-Hansen m.fl. 2014) viser sammenfallende resultater med den britiske studien. Dette taler for en skoleomfattende handlingsplan. Noen av de viktige elementene som her vil være av betydning er; en inkluderende skolekultur (innebefatter inkludering og gode klasseromsmiljøer), fokus på å bedre skoleprestasjoner til

alle elever, organisatorisk forankrede planer, aktiv skoleleder (fokus på å være nærværende, endringsorientert, bevisst omkring sosiale relasjoner), og evne til å skape kontinuitet. En skoleomfattende handlingsplan vil kunne bidra til å skape denne kontinuiteten (Backe-Hansen m.fl. 2014, s. 91).

En manglende handlingsplan kan sammenlignes med det som blir beskrevet av Drugli (2008) som å overleve fra dag til dag. Det må sees på skolens fokus på kontinuitet, sett opp mot løsninger her og nå. Spørsmålet blir på hvilke grunnlag blir valgene vi står ovenfor i hverdagen fattet. Er de preget av «ad hoc» løsninger der og da, eller er de preget av en systemisk tilnærming hvor det i helhetlige og langsiktige planer er lagt føringer for de handlingsalternativer vi kan finne og som gjør at de løsningene vi velger er gjennomtenkte og del av en «større plan».

3.2.2 Differensiering

Det har til alle tider vært behov for differensiering i skolen. I grunnopplæringen har det til enhver tid vært elever som mislykkes, eller som skolen ikke lykkes med. Elever får ikke alltid det læringsutbyttet de har et potensial til. Historisk sett har skolen møtt behovet for differensiering gjennom en organisatorisk rangering av barns skoletilbud (Nordahl 2012). Det er gjennom spesialundervisningen den organisatoriske differensieringen til dels blir opprettholdt innenfor skolens ordinære rammer gjennom organisatoriske tiltak som spesialgrupper, individuell opplæring, andre alternative pedagogiske tilbud m.m. Disse tiltakene har en stabiliserende rolle på grunnopplæringen (Haustätter m.fl. 2013).

Spesialundervisningens stabiliserende rolle hevdes på grunnlag av at det er spesialundervisningen som legger til rette for at elever kan få et annet tilbud enn de øvrige elevene har, og til å ta elever ut når de utfordrer medelever og lærere på en negativ måte. Slik sett kan spesialundervisningen være en bidragsyter for å skape stabilitet når utfordringene blir for store (ibid).

3.2.2.1 Organisasatorisk differensiering

Historisk sett har spesialundervisning i stor grad blitt differensiert organisatorisk. Da i form av spesialskoler fra midten av 1800 tallet (Nordahl 2012). Fram til 1960 ble spesialundervisningen gitt i spesialskoler (ibid). Denne segregerende formen for spesialundervisning er i stor grad blitt redusert eller avvirket (Nordahl 2012). FORSKNING.

Spørsmålet Nordahl stiller er om disse elevenes tilstedeværelse i klassen fører til sosial inkludering, eller føler disse elevene seg sosialt ekskludert og stigmatisert? (ibid). Skolens organisering kan være av og ha betydning, men det kan vise seg å gi utslag i små effekter når det gjelder skoleprestasjoner og kjønn (Backe-Hansen m.fl. 2014).

Parallelt med nedbyggingen av spesialskolene har det vokst opp ulike former for alternative opplæringsarenaer, såkalte alternative skoler. Disse er i hovedsak benyttet til praktiske tilnærminger til læring og det er liten lærerfaglig kompetanse på disse skolene (Nordahl 2012). Tiltakene har en rekke navn som «inn på tunet», Grønn omsorg» og lignende. Disse arenaene er ofte preget av å være mer praktisk orienterte enn det vi ser i den ordinære skolen. Det ser i dag ut at det er i overkant av 5000 elever i grunnskolen som går i egne mer eller mindre spesialpedagogiske tiltak. Dette er flere segregerte tiltak enn de vi hadde i de statlige spesialskolene på 80- tallet, ifølge Haustätter m.fl. (2013). Det kritikkverdige at vi i dag ikke har en total oversikt over de elever som befinner seg utenfor skolen i alternative opplæringsarenaer, og de tilbud de mottar (ibid). Internasjonal forskning viser at alternative opplæringsarenaer (segregerte tilbud) ikke har noen effekt på det sosiale og faglige utbyttet (Hattie 2009). Internasjonale undersøkelser, nasjonale prøver, større bruk av tester vil bidra til økt konkurranse mellom skolene (Løvlie 2005/Nordenbo 2008, i Haustätter m.fl. 2013). Dette kan føre til et behov for å differensiere noen elever ut av fellesskapet slik at det blir et bedre læringsmiljø for flertallet av skolens elever. Spesialundervisningen kan bidra til differensieringen og således benyttes til å stabilisere skolen som læringsarena (ibid).

3.2.2.2 Pedagogisk differensiering:

Dagens skole er i større grad preget av en pedagogisk differensiering gjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning (Haug & Bachmann 2007, i Haustätter m.fl. 2013). Pedagogisk differensiering kan gjøres innenfor en klasse eller en gruppe. Pedagogisk differensiering kan betegnes som kvalitativ (tempo, nivå og bredde) eller kvantitativ (mengde) (Ogden 2009).

3.2.3 Regler og regelhåndhevelse

Skolen bør i alle klasser ha utarbeidet få felles og positivt formulerte regler, samt at alle bør være konsekvente ved regelbrudd. Det er ønskelig at skolen jobber etter noen få felles positivt formulerte kjerneregler, og at reglene med påfølgende konsekvenser er kjent av alle i skolen.

Det viser seg at en viktig forutsetning for å oppnå positive resultater over tid er at skolen utøver en felles praksis og politikk som gjelder i hele skolemiljøet og er forpliktende for alle parter (Nordahl m.fl.2005).

3.2.4 Rekonstruering av klasseromsundervisning

Hvis klasseromsundervisningen ikke fungerer optimalt vil det i veiledning og føringer fra PPT, og veiledning fra utdanningsdirektoratet være snakk om å rekonstruere klasseromsundervisningen (veiledning udir nettadresse, se). Viser til grunnleggende prinsipper for hvordan klasseromsundervisningen skal være (Jfr. 3.1.3) Skolen kan for eksempel velge å bytte kontaktlærer, sette inn assistent, veilede kontaktlærer m.m. for å få til endringer i klasseromsmiljøet.

3. 3 Individ/Elevsentrerte tiltak.

Generelt kan vi si at vi som skole må se på hvilke tiltak som kan settes inn for å gjøre den generelle undervisningen bedre og mer motiverende for disse elevene, spesielt med tanke på at jentene er mer prestasjonsorienterte og virker mer engasjerte i eget skolearbeid enn guttene som gruppe (Backe-Hansen m.fl. 2014). Lav sosial status og etnisitet gjør at enkeltindivider gjør det dårligere, og det nødvendig å se på flere faktorer (ibid).

Individ og elevsentrerte tiltak er ofte programbaserte og med multiple strategier som skal gjennomføres ifølge klare implementeringskriterier. To innsatsområder som har vist seg å være spesielt virksomme (vist å ha positiv effekt) er systematisk bruk av korreksjon av atferd, og trening i sosial kompetanse (Nordahl m.fl. 2005).

3.3.1 Atferds korrigerende strategier.

Atferden barnet viser blir korrigert ved at det gis systematisk respons på ønsket og uønsket atferd i skole og hjem (Nordahl m.fl.2005). Strategiene settes inn og benyttes for å fremme ønsket atferd og redusere uønsket atferd. Effektive beskjeder, negative konsekvenser, positive konsekvenser er eksempler på dette (Oden 2009). Det blir viktig at de konsekvenser som settes inn kan forstås i lys av den atferden.

3.3.2 Sosial ferdighetstrening.

Sosial kompetanse kan sees som en del av vår personlige kompetanse.

«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap» (Ogden 2009, s. 207).

Gresham og Elliots(1990, i Ogden 2009) beskriver denne kompetansen og deler den inn i 5 ferdigheter i «samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati». Og er viktige for at elevene skal fungere godt sosialt. Barn i atferdsproblemer har ofte behov for å lære seg å benytte andre og mer hensiktsmessige problemløsningsstrategier når konflikter oppstår. Ofte benytter de ikke disse strategiene fordi de ikke har lært de enda, og de har behov for trening på disse sosiale ferdighetene.

Fordelene med å lære barn sosial ferdighetstrening er at dette er forholdsvis billige strategier som kan benyttes på hele barnegruppa, og slik sett ikke virke stigmatiserende. Flere studier viser at sosial ferdighetstrening har positiv effekt på gutter med atferdsproblemer (Drugli 2008). Disse er ofte basert på sosial – kognitiv læringsteori, men det må kombineres med andre intervensjoner (ibid). Guttenes sosiale utvikling skjer i relasjon til andre mennesker. Guttenes evne til å vise sosial kompetanse vil i skolen sees på som en del av den sosiale utviklingen. Som igjen vil ha betydning for den kognitive utviklingen (Drugli 2008).

3.3.3 Spesialundervisning.

Opplæringsloven (1998), som i dag er forankret i § 5.1 *gir elever en individuell rett til spesialundervisning:*

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». «I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.» (Opplæringsloven 1998).

Spesialundervisningen skal slik det framkommer av lovverket fange opp de elevene som i dag ikke får tilfredsstillende opplæring i den ordinære undervisningen. Det kan beskrives om tiltak som «elever som mislykkes i skolen» har fått og får i den Norske skolen (Nordahl 2012, s.11).

Hensikten er her at elevene skal få et bedre opplæringsstilbud og således bedre læringsutbytte gjennom spesialundervisningen. «De elevene som mottar spesialundervisning, kan være elever som har et dårlig læringsutbytte i ett eller flere fag, viser en problematisk atferd, har bestemte vansker eller diagnoser, eller problematiske vekstopp hold hjemme» (Nordahl 2012, s. 12). Spesialundervisningens oppgave blir således å gi de barna som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte muligheter til «å lære og utvikle seg i den skolen og det samfunnet de er en del av» (Haustätter 2007, i Nordahl 2012, s.12). Nordahl hevder at skoler med dårlig læringsutbytte og omfattende atferdsproblematikk fører til at de i snitt har over dobbelt så mange som mottar spesialundervisning i motsetning til skoler der det er et godt læringsutbytte og lite atferdsproblematikk (Nordahl 2012).

Målet med spesialundervisningen skal være å gi skolen pedagogiske og organisatoriske handlingsalternativer. Spesialundervisningens hovedoppgaver er i følge Tangen «å forebygge at vansker og barrierer oppstår eller får utvikle seg», og i tillegg skal den for det andre «avhjelpe og redusere vansker og barrierer som finnes» til enhver tid (Tangen 2008, s. 17). De skal hjelpes til å lære og utvikle seg i den skolen og samfunnet de naturlig er en del av (Haustätter 2007, i Nordahl 2012).

Det påpekes i St.meld. nr. 16 (2006-2007) at det skal satses sterkere på tilpasset opplæring og at dette også danner grunnlaget i Kunnskapsløftet. Nordahl understreker at spesialundervisning er å forstå som tilpasset opplæring for de som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Samtidig viser forarbeidene til Kunnskapsløftet at det legges klare føringer for at færre elever skal motta spesialundervisning. Det gis i prinsippet heller ingen føringer for spesialundervisningen utover at loven skal gjelde (Haustätter m.fl. 2013). Haug sier at hensikten med spesialundervisningen kan også være å gi de andre elevene tid til å få et pusterom og avlaste læreren (Egelund m.fl. 2006).

Omfanget av registrert spesialundervisning har i tiden før 2006 variert rundt ca. 6 %. Fra 2006 til 2011 har det vært en markant økning i antall elever som får spesialundervisning. Det er i dag 8,6 % som mottar spesialundervisning og tallet har vært stigende (Egelund m.fl. 2006). Det ser ut som den nå er på tur til å flate ut. Dette er historisk høyt, med en relativ økning på 45 % siden 2005, og må betegnes som betydelig økning under kunnskapsløftet (Haustätter m.fl. 2013). I tillegg viser evalueringen til Haustätter og Nordahl (2013) at flere elever enn de

som mottar spesialundervisning deltar i undervisning som er tilrettelagt som spesialundervisning. Det er derfor rimelig å anta at det er flere som deltar i denne form for undervisning enn det statistikken forteller oss. Graden av spesialundervisning varierer mellom skolene fra 1-2 til 20 % (St.meld. 18, 2010-2011). Variasjonen kan skyldes antallet som har behov for spesialundervisning. I tillegg sier Haug at; «Når kvaliteten på den ordinære opplæringa er låg, kan behovet for særskilde tiltak bli større» (Haug 2014b, s. 21).

Internasjonal forskning viser at spesialpedagogisk innsats av høy kvalitet kjennetegnes ved tidlig innsats, høy kompetanse hos lærerne, og regelmessig kartlegging og oppfølging av elevenes læringsutbytte (Egelund & Tetler 2007). Nordahl (2012) poengterer at norsk spesialpedagogisk innsats kjennetegnes av det motsatte av det som forskning viser at fungerer og gir resultater (Hattie 2009). I 2001 ble det i Norge opprettet en komite som kom med 117 forslag på tiltak til endringer i skolen. Deriblant ble det foreslått å fjerne § 5-1 om rett til spesialundervisning. Forslaget ble ikke tatt til følge og den individuelle retten til spesialundervisning består også i dag (Opplæringsloven 1998).

3.3.3.1 Tidlig intervensjon og kvalitetssikring av spesialundervisningen

Prinsippet om tidlig intervensjon har lenge vært til stede i den norske skole. Det er ønskelig at elevene skal få hjelp så tidlig som mulig og forebygge senere problemer. Denne målsettingen har vi ikke maktet å realisere gjennom spesialundervisningen. For skoleåret 2011/2012 er det 4,1 % av elevene som mottar spesialundervisning i 1. klasse og 11,6 % i 10. klasse (GSI 2011 i Haustätter m.fl. 2013). Økningen er jevnt fordelt over alle klassetrinnene. Denne fordelingen kan synes å være stabil over tid. Det kan slik sett se ut til at behovet for differensiering øker med elevenes alder. Ut fra tabellen ser det ut til at økningen er mest markant fra 4. klasse og på mellomtrinnet (5.-7. klasse) (ibid).

Data innhentet i undersøkelsen Nordahl og Haustätter gjorde i 2009 viste at det mangler rutiner for å vurdere kvaliteten på spesialundervisningen som er gjennomført og de resultatene som er oppnådd. PPT har en dominerende rolle i forhold til skoleeier og skoleleder når det gjelder vurderingen av behovet for spesialundervisning. Det kan se ut som om PP-tjenesten i liten grad deltar i noen vurdering av kvaliteten på det tilbudet som blir gitt ved skolen (Haustätter m.fl. 2013). Kvalitetssikring av skolemiljøet handler om å identifisere de risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som til enhver tid finnes der (Drugli 2012).

3.3.3.2 Diagnoser og spesialundervisning

Det finnes to diagnostiske systemer som legges til grunn og benyttes til kliniske utredninger og behandling. «Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders» (DSM-IV) som er utarbeidet av American Psychiatric Association og «International Classification of Diseases» (ICD-10) utarbeidet av Verdens helseorganisasjon. Vurderingskriteriene og termene som benyttes i de to systemene varierer, men helseinstitusjoner er pålagt å benytte ICD (Nordahl m.fl. 2005).

De mest relevante diagnostiske termene er «Aspergers Syndrom», «Tourettes Syndrom», Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), «Oppositional Defiant Disorder» (ODD, Opposisjonell atferdsforstyrrelse) og Conduct Disorder (CD, alvorlig atferdsforstyrrelse). Diagnoser representere en kategorisk tilnærming. Diagnoser fokuserer på individet, med fare for å unnlate å se på de kontekstuelle forhold som vanskene oppstår i (Nordahl m.fl. 2005). Samtidig vil fokuset her være rettet mot det som er sykt, og ikke på mestring og sterke sider ved barnet (Brogerg, Almquist & Tjus 2006, i Drugli 2008). Identifisering handler også om evnen til å skille mellom psykiske vansker eller psykiske lidelser. Psykiske lidelser vil ha behov for behandling ved f.eks. BUP så raskt som mulig (Drugli 2008).

Det vil være mange ulike årsaker som ligger til grunn for vedtak om spesialundervisning (Haustätter m.fl. 2013). Forklaringen vil ofte være manglende/spesielle læreforutsetninger, behov hos enkelteleven, eller manglende kvalitet på undervisningen. Det kan også være kombinasjoner av disse forklaringsmodellene (Egelund & Tetler 2009). Andelen elever som mottar spesialundervisning innen de ulike vanskegruppene definert av kontaktlærere, viser at antallet som blir definert med en vanske, er 21,8 % av elever i utvalget (Haustätter m.fl. 2009).. Dette er mye større enn de som får spesialundervisning etter opplæringsloven, og kan antyde at det er flere elever som sliter i den Norske skolen enn de som har vedtak om spesialundervisning eller Opplæringsloven (1998). Tabellen viser at elever med en ADHD diagnose får spesialundervisning i større grad enn de som har atferdsproblemer. Dette indikerer at diagnosen sikrer legaliteten til spesialundervisningen, og kan således sies å bidra til å dekke differensieringsbehovet i skolen (Haustätter m.fl. 2013).

Det er faglige resultater, svært lav motivasjon, trivsel og problematferd som i sum fører til at elever får tilbud om spesialundervisning (Knudsmoen m.fl. 2011, i Haustätter m.fl. 2013, s. 26). Det ser særlig ut til at det er andelen av atferdsproblematikk som utløser spesialundervisningen. Når trykket i klassen blir for stort, blir det behov for at assistenter kommer inn, eller elever blir tatt ut av klasserommet. Dette blir en form for avlastning for lærerne som ikke er i stand til å lede undervisningen i klassen. Ut fra dette hevder Haustätter m.fl. (2013) at det burde i langt større grad rettes et fokus på den kvaliteten i den ordinære undervisningen, og at dette ville være gode spesialpedagogiske tiltak for de elevene det gjelder.

3.4 Multisentrerte tiltak

Det er her snakk om bredspektrede og individuelt tilpassende tiltak ovenfor elever som er identifiserte som høyriskoelever. Multimodale tiltak blir rettet inn mot å moderere flest mulig av risikofaktorene. Tiltakene er ofte rettet mot ulike systemer i barnets miljø som, hjem skole, venner, og barnet selv. Her kreves det ofte tverretattlig og tverrfaglig samarbeid og mye mer. Programbaserte multiple strategier ved å følge klare implementerings strategier. Noen av disse er familie- og nærmiljøbaserte.

Støtte fra familien og hjemmeforholdene er like viktig for begge kjønn. De har behov for støtte til faglig arbeid, mestring av skolesituasjon med mer. Backe-Hansen m.fl. (2014) viser at gutter får generelt mindre støtte enn jentene. Gutter reagerer også mest på livssituasjoner som familiekonflikter, å bli mobbet og mangel på sosial kontroll om de bor i utsatte miljøer (ibid). I tillegg får de «større vansker med å takle konflikter mellom foreldre» og videre «jenter håndterer traumer og belastninger bedre enn gutter» (Backe-Hansen m.fl., 2014, s. 87). Det kan for elevene være snakk om skadelige og meget belastende oppvekstsvilkår (ibid).

Det er tre modeller som er mest lovende når det gjelder behandling og forebygging av alvorlige atferdsproblemer. Disse modellene er teoretisk og empirisk forankret, har dokumenterte korttids- og langtidseffekter, bygger på prinsipper om inkludering og myndiggjøring, behov for spesiell voksenkompetanse for gjennomføring og er benyttet i Norge. Modellene er; *Parent Management Training (PMTO)*, *Webster –Stratton-modellen* og *Multisystemisk terapi*. I tillegg er det nå utarbeidet flere skoleprogrammer til bruk i den

norske skolen. Flere av disse har vist seg å ha positiv effekt og effektive for å redusere atferdsproblemene i skolen. Drugli sier at det kan tyde på at flere metoder er virksomme og at skolene kan velge den de mener passer for seg (ibid).

3.5 **Inkludering.**

Skolen, en skole for alle, har et idealistisk fundament. Haug (2006) påpeker at det har vært arbeidet for å finne de ideologiske løsningene, heller enn å se på hvordan disse utfordringene skal løses i praksis. Motstridende prosesser finner sted i skolen, på tross av politiske føringer om en inkluderende skole. Det er ikke sikkert at det er ideen om en inkluderende skole som ikke er god, men det kan være at skolen til nå ikke har fått det til på tilfredsstillende måte i praksis. (Egelund m.fl. 2006).

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk. Det utdanningspolitiske målet om inkludering handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet, skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle (St.meld. nr. 18, 2010-2011, s. 8).

Begrepet inkludering er et komplekst og sammensatt begrep som kan sees på ut fra mange perspektiver (Eks: politisk, institusjonelt, relasjonelt og etisk) (Arnesen 2012). Disse kan sees på som dynamiske elementer som virker inn på hverandre (ibid). Det vil ikke være mulig å redegjøre for i denne oppgaven, men jeg ønsker kort å komme inn på begrepet siden jeg mener at det nå er dette begrepet som blir benyttet som et viktig ideal og som i stor grad utfordres i vår praktiske hverdag i arbeidet med gutter i atferdsproblemer. Arnesen mener at ord ikke speiler virkeligheten. Det vi kan kalle kampen om ordene og virkelighetsforståelsen vil være spesielt viktig for de barna som representerer utfordringer og problemer (Arnesen 2012). Det finnes heller ingen definisjon som synes gjeldende for alle, men det er enighet om at begrepet kan gjelde ulike områder (fellesskap, deltagelse, medbestemmelse og utbytte) og nivåer (forvaltningsnivåer som stat, kommune og skole) (Haug 2014a, s. 12). En skole for alle skal imøtekomme den store variasjonen og mangfold mellom mennesker. Skolesamfunnet må slik sett tilpasses den menneskelige variasjon og mangfold.

I Europarådets prosjekt, Council of Europe 2006-2009, om mangfold og utdanning definerte inkludering ut i fra fire kriterier. Tilgang og kvalitet, likestilling og sosial rettferdighet, demokratiske verdier og deltakelse, og «balanse mellom fellesskap og mangfold»(Arnesen 2012, s. 17). Det er rådende tanker om at inkludering er best for enkeltindividet og for nasjonene som helhet (Haug 2014a).

Salamancaerklæringen som kom etter verdenskonferansen om spesialundervisning i Spania (UNESCO 1994), med en introdusering av begrepet danner grunnlaget for fokus på den skolepolitikken som er ført frem til i dag (Haug 2014a). Det er nå gjort tydelig at inkludering skal være et grunnleggende prinsipp som skal gjelde alle elever og skal således føre til forandringer i hele skolen som vil ha behov for både omstrukturering og reorganisering for å romme alle elever i en inkluderende skole for alle (Egelund m.fl. 2006). «Alle skal kunne delta ut fra ønsker og forutsetninger innenfor det vi i en eller annen forstand kan definere som fellesskap» (Arnesen 2012, s. 17).

Rapporten fra Bruker til borger om «universell utforming» (NOU 2001:22) kan sees på som et eksempel på vårt ønske om å gi mulighet for å inkludere alle og bygge ned de barrierene som finnes. Skolebygg planlegges nå for hele befolkningen. Spørsmålet er om den skolen som i dag skal være for alle, faktisk er en skole for alle? Svaret på dette er avhengig av hvilket syn man har på skolen. Arnesen hevder at en skole for alle er et ideal som er drevet av en felleskaps- og likeverdsramme (2004). Haug (2014a) mener at inkludering som ideologi stammer fra verdier som likhet og likeverd, og har sin opprinnelse i menneskerettighetserklæringen og etterfølgende konvensjoner. Uten idealer å strekke oss etter vil vi kanskje fort kunne tenke at det er ikke så farlig. «Å ta hensyn til forskjeller og tilpasse og tilrettelegge læringsmiljøet slik at alle kan få utbytte innenfor et inkluderende fellesskap. Er skolens desidert største utfordring» (Arnesen 2004 s.270).

Mangfoldet i skolen vil bringe med seg inkluderende prosesser vil sette fokus på nærvær, oppmerksomhet, sensitivitet, engasjement og evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Dette bør også være det som danner grunnlaget for å ta beslutninger om andre. Eksperter diagnostiserer og derigjennom kategoriserer elever som de i liten grad kjenner, og det kan være en fare for at elevenes stemme i liten grad kommer fram i de beslutningene som tas (Arnesen 2004). Ved arbeidsdeling vil inkluderende prosesser legge vekt på alle sider ved

elevens situasjon på skolen. Alle har ansvar for helheten, også de som har spesialistansvar. I ekskluderende prosesser er ansvaret for arbeidsdelingen fordelt slik at alle har ansvaret for en liten del av helheten. Det vil her i større grad være mulig å fraskrive seg ansvar. Jo mer faglig oppsplittet og spesialisert arbeidsfordeling vi finner, desto større sjanse er det for fragmentering av arbeidsfordeling og mulighet for ansvarsfraskrivelse (Arnesen 2004). I en inkluderende prosess vil vi ha klare verdier, holdninger og normer som skal danne grunnlaget for og regulere samhandlingene i skolen. Disse vil være til vurdering og revurdering kontinuerlig. I ekskluderende prosesser vil det kunne finnes nedprioritering av normer og verdivalg. (Arnesen 2004). Eksempler på dette kan være at man blant annet begynner å se gjennom fingrene eller unnlater å gripe inn.

«Dess nærmere informantene kommer selve praksisfeltet, dess mer varierer tilslutningen til og forståelsen av hva inkludering faktisk handler om (Nes, Strømstad & Skogen 2004, i Haug 2014a). De viser til eksempler hvor informanter er sterke tilhengere av inkludering, men forståelsen åpner for segregerende løsninger.

4. Voksne (lærer, spesialpedagog, vernepleiere osv.) i det komplekse samspillet

Det er læreren og andre voksne i skolen som har hovedansvaret for elevenes læringsmiljø og læring. I tillegg vil eleven selv og foresatte kunne bidra sterkt i denne sammenhengen. Hva voksne gjør eller ikke gjør i møte med gutter i atferdsproblemer kan være avgjørende for barnets faglige sosiale og personlige utvikling. Hvilke oppfatninger og innstillinger vi har til elevenes læring, vil kunne være bestemmende for hvilke forutsetninger vi er med og legger til grunn i læringssituasjonen. Hattie mener at enkelte oppfatninger og innstillinger i større grad enn andre vil kunne være mer hensiktsmessige for barns læringsmiljø (Hattie 2009).

Følgende 8 punkter skal bidra til en måte å tenke på som danner rammene for gradvis endring av elevenes læringsutbytte på sikt. Punktene er hentet fra Nordahl (2012) og store deler av listen er å betegne som direkte sitat, og som ramme for hvordan det kan være hensiktsmessig å tenke:

1. En fundamental oppgave for lærere er å vurdere effekten av egen undervisning.
2. Suksess eller nederlag hos eleven handler om hva jeg som lærer gjør eller ikke gjør.
3. Lærere og skoleledere snakker mer om læring enn om undervisning.
4. Lærere og skoleledere ser på vurdering som feedback på deres egen innflytelse på læring.
5. Lærere og skoleledere er opptatt av dialog ikke monolog.
6. Lærere og skoleledere liker utfordringer og prøver å gjøre sitt beste.
7. Lærerne mener at en av deres viktige oppgaver er å bygge positive og støttende relasjoner til elevene.
8. Lærere og skoleledere informerer alle om hvordan læring foregår, og hva som er betingelser for læring (Nordahl 2012, s. 206-207).

Det vil alltid være elever i skolen som viser problematisk atferd (Nordahl 2012). Disse elevene har et spesielt behov for at læreren viser de positiv oppmerksomhet gjennom skoledagen. De vil gjennom denne oppmerksomheten lettere kunne vende tilbake til mer deltagende, motiverte og lærende elever (Nordahl 2012). «Ved å forstå og se elevene, er det store muligheter for at deres strategier i skolen endres» (Nordahl 2010, i Nordahl 2012, s. 208).

4.1 Kompetanse

I kompetansebegrepet legges kunnskaper/kognisjon, ferdigheter og holdninger inkludert motivasjon (Ogden 2009). Lærerens kompetanse i klasserommet vil være nært knyttet opp mot klasseledelse, fremme et godt og positivt læringsmiljø og motivasjon av elevene (ibid). For å kunne skape et inkluderende læringsmiljø vil det være behov for å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger, funksjonsnivå og risikostatus. Lærerens fagkompetanse inneholder kunnskaper, holdninger og ferdigheter i fagene. Nordenbo m.fl. (2008) kom fram til at det er tre typer av kompetanse som er avgjørende. Det er relasjonell kompetanse, didaktisk kompetanse og kompetanse i regelhåndtering. I tillegg er det i denne rapporten fokus på betydningen av lærerens kompetanse (Backe-Hansen m.fl. 2014). Fisher og Frey (2012, i Backe-Hansen m.fl. 2014), har undersøkt skoler som er atypiske i forhold til gutters evne til å mestre skolehverdagen. Deres forskning viser at der undervisningen legger fokus på å undersøke, modellering og et bevisst valg av bøker, vil guttene prestere like godt som jentene (ibid).

4.2 Assistenter uten pedagogisk utdanning

Haustätter m.fl. (2013) sier at det er et stort omfang i bruken av assistenter uten pedagogisk utdanning. Dette gjelder både for segregerte tiltak og fellesskolen. I de segregerte tiltakene er det ca. 60 % som er ansatt som lærere, noe som vil si at 40 % av de ansatte mangler pedagogisk kompetanse. Dette kan være en av årsakene til at de hevder at kun 1/3 av undervisningen brukes til skolefaglig læring. De sosiale og praktiske aktivitetene bør ikke nødvendigvis være i samsvar med kunnskapsløftet (Nergaard, Jahnsen & Grini, 2010 i Haustätter m.fl. 2013). Det er i tillegg kan det være forskjell på praktiske aktiviteter og praktisk læring. I den vanlige grunnskolen gjennomføres også 1/3 av timene av assistenter. Dette kan stilles spørsmålsteget ved elevenes muligheter til å realisere sitt potensial for læring, og om denne praksisen samsvarer med intensjonen i opplæringsloven (Haustätter m.fl. 2013).

4.3 Relasjonskompetanse

Lærerens relasjonskompetanse vil påvirke kvaliteten på samspillet mellom lærer og elev (Drugli 2012). Videreutvikling av denne kompetansen vil være avgjørende for å komme videre i inkluderingsbestrebelsene ovenfor guttene.

«Å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at denne fungerer til beste for elevene». (Drugli, 2012, s.45).

En lærer som er relasjonskompetent ser eleven som selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet i samspillet. I denne kompetansen ligger relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etiske refleksjoner (Drugli 2012). Det er læreren som har ansvaret for relasjonen, både i kraft av sin profesjonalitet og den makten læreren besitter i et asymmetrisk forhold til sin elev.(Focault, i Kirkebæk 2010) Det blir således lærerens ansvar å tilføre respekt, åpenhet og likeverd når dette mangler i relasjonen. Denne kompetansen innebærer at man er bevisst og reflekterer over seg selv i møte med eleven. Elever med gode relasjoner til sine lærere ser ut til å ha mindre atferdsproblemer (Nordahl 2012).

«Det er vanskeligst med dem som er urolige, bråker, roper, provoserer, de som har utagerende atferd og som havner i konflikt hele tiden. Slike elever får mye kjeft og da bygger du ikke gode relasjoner», lærer i 3. klasse. (Drugli 2012, s. 82).

Atferdsproblemer får ofte mye oppmerksomhet av læreren. Denne oppmerksomheten er ofte preget av et reaktivt handlingsmønster. Det er viktig at læreren jobber aktivt for å komme inn i et proaktivt handlingsmønster i motsetning til et reaktivt. En skolehverdag vil i mange henseende være preget av mange negative og få positive tilbakemeldinger til elever i atferdsvansker. Lærerne tror ofte de er mer støttende enn det de faktisk er (Webster-Stratton 2005, i Drugli 2012). Hun hevder at barna må ha 4 positive tilbakemeldinger for å veie opp en negativ (ibid). Lærere kan ofte få en lav terskel ovenfor disse barna og forholdsvis lett vise irritasjon eller sinne. Kommentarer som «det gjelder å holde ut to år til», «hadde det ikke vært for denne eleven ville jobben min vært kjempefin», kan illustrere dette. På den annen side brukte disse lærerne masse tid på å tilpasse undervisningen til disse elevenes behov. Dette gikk ut over deres samvittighet fordi de ikke maktet å følge opp de andre elevene som de ønsket, og dette var med på å gi de dårlig samvittighet (Drugli, Clifford & Larsen 2008, i Drugli 2012). Atferden til lærerne i denne undersøkelsen var preget av at de enten var på etterskudd i forhold til elevene eller at de fotfulgte elevene for å kunne handle proaktivt.

Det vil være lærerens ansvar å søke veiledning og støtte i møte med elever i problematferd for å jobbe med deres relasjon til elevene. Ellers kan atferden fort bli en selvoppfyllende profeti hvor negative forventninger innfris. Læreren vil ha behov for hjelp til å bli bevisst hvordan relasjonen utvikler seg, og foreta konstruktive grep for at denne kan bedres (Drugli 2012).

4.3.1 Positive lærer – elev relasjoner

Positive relasjoner mellom lærer og elev er kjennetegnet lærer og elev har positive forventninger og en positiv innstilling til hverandre. Grunnlaget for dette er de erfaringer de har på at samspillet mellom dem fungerer bra. Det er kjennetegnet ved blant annet høy grad av støtte, nærhet, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom (Drugli 2012)

Positive lærer-elev relasjoner er preget av:

- «Læreren er sensitiv ovenfor elevens signaler og atferd»
- «Læreren gir tilpasset respons»
- «Læreren formidler aksept og varme»
- «Læreren gir støtte ved behov»
- «Læreren har kontroll over egen atferd og reaksjoner»
- «Læreren utøver struktur og grenser tilpasset elevens atferd og behov» (overskrifter hentet fra Drugli 2012, s. 52-55).

For å kunne etablere disse positive relasjonene må læreren jobbe med å bli kjent med hver enkelt elev (Rimm-Kaufmann 2011, i Drugli 2012). Det handler om å møte elevene med forståelse, toleranse, interesse, støtte på initiativ, ros, motivasjon og respekt (Juhl 2009, Barnerådet og Dansk Center for Undervisningsmiljø, i Drugli 2012). For å kunne ha kontroll over egen atferd og reaksjoner må læreren i tillegg bruke tid på å bli kjent med seg selv. En god lærer-elev relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor om uheldig utvikling av elevens atferdsvansker (Meehan, Huges & Cavell 2003, i Drugli 2012). De hevder at en god relasjon kan i noen grad kompensere for de risikofaktorer disse elevene er utsatt for (ibid). Dette kan føre til at de vil gjøre det bedre faglig på skolen enn de ellers ville ha gjort.

4.3.2 Negative lærer – elevrelasjoner

Barn i atferdsvansker vil ofte utfordre læreren og relasjonen læreren har til eleven. Elever i atferdsvansker vil øke risikoen for at det utvikler seg en negativ relasjon til læreren og til

medelever. «Pedagogene har også en tendens til å havne i et samspill med disse barna som forsterker den aggressive atferden, akkurat som foreldrene lett gjør (Hamre og Pinata, 2001, i Drugli 2008). Disse elevene kan utøve så mye negativ og forstyrrende atferd i klasserommet som lett kan vekke irritasjon og sinne hos medelever og lærere. Eksempler på slik atferd kan være at de; ikke gjør det de skal, forstyrrer andre elever, vandrer rundt, viser åpenlys trass mot læreren, ødelegger for andre elever og plager andre elever. Mye av denne atferden er utagerende og går derfor ut over andre elever. Læreren vil derfor måtte forholde seg til det eleven gjør og reagere på dette. Denne form for atferd må ofte stoppes, slik at ikke andre elever rammes. Dette kan føre til at læreren kommer i et reaktivt handlingsmønster til eleven. Dette kan omtales som et tvingende samspill. Gerald Patterson benytter dette begrepet i hans teorier om hvorfor atferdsvansker oppstår og vedlikeholdes i samspill mellom barn og voksne (Arnesen, Ogden & Sørli 2006, i Drugli 2012 s. 83). I følge hans teorier kan vi som voksne oppdra barnet til å utvikle større grad av atferdsvansker, aggressivitet, og at uhensiktsmessig voksenatferd forsterker barns problematferd over tid.

Negative relasjoner er preget av enten høyt konfliktnivå eller avhengighet. Her kan det forekomme trass, sinnekritikk, disharmoni, engstelse og mistillit mellom partene (Drugli 2012). Her er et eksempel hentet fra Drugli (2012) hvor en lærer beskriver en negativ relasjon til utfordrende elever;

«Det er når det er avstand, du kommer ikke inn på eleven. Selv om du har prøvd mange tilnæringsmåter. Og når elevene er så utfordrende at det går utenfor vår kompetanse», lærer i 6. klasse. Drugli (2012, s. 57).

Her kan lærer og elev fort komme inn i et uhensiktsmessig samspillsmønster som kan være preget av utøvelse av kontroll, kommando, mistillit og negative forventninger. Negative relasjoner kan starte med at elev/elever utøver negativ atferd i klassen. Hvis dette fører til at læreren utøver negative og uhensiktsmessige reaksjoner kan dette øke elevens vansker. I en studie i Nederland ble denne sammenhengen funnet ved å foreta tre målinger i løpet av et år. Resultatet viste at de elevene som hadde mest negativ atferd ved første måling, hadde det høyeste konfliktnivået med lærerne ved andre måling og hadde enda høyere atferdsvansker ved skoleårets slutt (Doumen med flere 2008, i Drugli 2012, s.58).

Lærerens atferd vil her være med å forsterke elevens negative atferd. Hvis relasjonen blir negativ fastlåst vil eleven få altfor lite anerkjennelse og positive tilbakemeldinger fra lærer (Drugli 2012). Konsekvensene av dette vil være at eleven tar avstand fra læreren for å bevare sin egen selvfølelse (ibid). Konflikter lærer-elev imellom vil i større grad predikere senere vansker i skolen, enn elevenes nivå av atferdsvansker (Hamre og Pinta 2001, i Drugli 2012). Negative lærerrelasjoner kan i verste fall føre til utbrenthet og håpløshet (Drugli 2012). Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev også virker inn på elevenes relasjoner til hverandre (Drugli 2012). Elever som har et høyt konfliktnivå ovenfor lærerne er også de barna som er dårligst likt blant sine medelever. Aggressive elever som har en god relasjon til sin lærer vil bli bedre likt av sine medelever enn andre barn som er like aggressive, men som har en dårlig relasjon til læreren (Huges, Cavell & Willsom 2001, i Drugli 2012).

Funn viser også at hvis læreren endrer sin atferd til disse elevene vil også medelevenes oppfatning endres (Drugli 2012). Det ser slik ut at elevene benytter læreren som referanseramme når de selv skal gjøre seg opp en mening om sine medelever (Drugli 2012).

5.0 Metode.

Gjennom dette kapitlet ønsker jeg å komme inn på grunnleggende elementer jeg har sett på, og tatt stilling til gjennom forskningen, med det utgangspunktet at jeg ønsker å få svar på problemstillingen min. Jeg vil forsøke å begrunne og argumentere de valg jeg har tatt, og framstille i rekkefølgen; valg av metode, valg av kvalitativ tilnærming, semistrukturert intervju, utvalg, utarbeidelse av intervjuguide og forundersøkelser, gjennomføring, transkribering og analyse av data, resultat av forskningen og kvalitetskriterier som ligger til grunn.

5.1 Valg av metode

Det er problemstillingen som legger føringer for hvilke tilnæringsmåter jeg skal benytte meg av. Denne er igjen preget av mine ønsker å tilnærme meg temaet på. Gjennom studiet har jeg blitt bevisst mine metafysiske antagelser og anser meg som forberedt til å foreta en slik studie. Jeg har erfaring fra intervjusituasjoner fra tidligere, og ser på et masterstudium som en fin anledning til å lære mer om det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsstrategi, både teoretisk og praktisk. Jeg kan slik sett identifisere meg av metaforen Kvale & Brinkmann (2009) bruker om intervjueren som den omreisende. Jeg skal ut i ukjent terreng, og er klar for å gripe fatt i det mine informanter vil gi meg og lære underveis på min reise.

Det kvalitative forskningsintervju passer til epistemologiske posisjoner som fenomenologi og hermeneutikk (Kvale & Brinkmann 2009). Siden det for meg er viktig å gå i dybden, få en utvidet forståelse og være åpen for det uforutsette, vil det være naturlig å velge det kvalitative forskningsintervju. I tillegg ønsker jeg å se på og få et helhetlig syn på temaet gutter i atferdsproblemer i skolen. Dette har gitt meg utfordringer i form av et stort datamateriale. Data har nødvendiggjort noen former for intervensjon som har vært en risiko for forskningens validitet. Meningsfortetting av mine informanters utsagn kan gis som et eksempel på en form for fortolkning fra min side. På grunn av store mengder data og ønsket om en helhetlig presentasjon har jeg foretatt meningsfortetting for å kunne presentere dette materialet i resultatet i kapittel 6.

5.2 Kvalitativ tilnærming

Jeg har valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju. Jeg har valgt dette blant annet på grunn av de mulighetene de gir til fleksibilitet, nærhet til informanten, mulighet til å følge opp ulike utsagn og nysgjerrighet omkring det jeg får innblikk i av deres virkelighet. Hatch (2002) skriver i sin bok om hvilke kriterier som kan ligge til grunn for å etablere et solid fundament for å kunne lykkes med et kvalitativt forskningsprosjekt. Som masterstudent ved høyskolen i Halden har jeg fått undervisning i og tilgang til grunnlaget for å foreta en kvalitativ undersøkelse.

5.3 Semistrukturert intervju

Av datainnsamlingsstrategier ønsker jeg å benytte meg av semistrukturert (eller halvstrukturert) intervju, hvor jeg benytter meg av intervjuguider med spørsmål jeg har knyttet opp mot problemstillingen. Jeg forventer å få innsikt i hvordan aktørene oppfatter den virkeligheten de er en del av, og vil forsøke å forstå verden fra informantenes side. Spørsmålene omhandler forklaringer på gutters atferdsproblematikk og hva som kan gjøres for å legge til rette for at guttene lykkes i skolen. Min tilnærming til mine informanter kan beskrives gjennom Spradley`s ord, oversatt i Kvale & Brinkmann (2009);

Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå? (Kvale & Brinkmann 2009, s. 138)

I intervjusituasjonen ønsker jeg å stille noen grunnleggende spørsmål, oppfølgende spørsmål og undrende spørsmål som skal legge til rette for en utvidet forståelse. Jeg ønsker å få innsikt i de forståelser som finnes og aktørenes opplevelse av og uttalelser om praksis. Det vil med dette utgangspunktet være en fordel med informanter som interesserer seg for de tema jeg ønsker å ta opp i intervjusammenheng. Jeg er opptatt av informantenes opplevelser i møte med temaet. Siden jeg er opptatt av hva informantene mener om den atferden de ser i skolen som oppleves problematisk, og det er derfor jeg har valgt begrepet atferdsproblemer. De guttene som viser denne formen for atferd vil i mange tilfeller vise annen form for atferd i annen kontekst enn skolen. Dette vil være med på å legge føringer for ved valg av mine informanter i denne studien, og som jeg har konkretisert i problemstillingen. Det er således

ikke ønskelig at mine informanter vil fange barnets helhetlige situasjon. For å få til dette måtte jeg ha valgt foreldre og eventuelt andre informantgrupper i tillegg. Mine informanter er valgt på grunn av at jeg ønsker å fokusere på atferden som viser seg i skolens kontekst. Jeg er klar over at jeg risikerer å foreta feilvurderinger i min søken etter forståelser i atferden til barnet, og at denne vil bli begrenset i valg av informantgrupper. Jeg vil benytte meg av intervjuet som en indirekte kartleggingsmetode, siden atferden allerede har funnet sted. Hensikten min er ikke å finne «sannheten» ved barnets atferd, men mine informanternes virkelighetsoppfatning av den atferden gutter har som til enhver tid finner sted i skolen. Jeg skal i det følgende komme inn på hvilke informanter som kan sees som sentrale ut fra det temaet jeg skal belyse.

5.4 Utvalg

5.4.1 Valg av informanter

De aktørene som best kan svare på mine spørsmål er slik jeg ser det sentrale aktører i skolesystemet og deres samarbeidspartnere. I klasserommet vil kontaktlæreren være av den mest vesentlige betydning (Hattie 2009). Skoleledelsen vil være med og legge føringer for den virkelighet den enkelte lærer opplever i klasserommet. I tillegg vil PPT legge føringer gjennom sakkyndig vurdering for de vedtak som fattes på skolenivå. Det er således disse aktørene som er mest interessante for meg som forsker i forhold til den problemstillingen jeg har valgt. Jeg ønsker å kontakte de PPT kontorene som er av en viss størrelse innenfor en fylkeskommune for å spørre om de ønsker å bli informanter til min masteroppgave. Hatch (2002) fraråder studier i egen kontekst. Tilgangen til informanter ville vært enklere, men det vil være vanskeligere å balansere ulike roller og se sin egen kontekst med forskerens kritiske blikk. Jeg velger derfor ikke å ta med egen skole som mine informanter, men benytte disse til å foreta prøveintervjuer som skal gjøres for å prøve ut intervjuguidene og teste meg som intervjuer.

5.4.2 Utvalg og utvalgskriterier.

Utvalget består av mulige informanter fra skolen og PPT. Fra skolen består utvalget av ansatte som har en av titlene kontaktlærer, inspektør/spes.ped.koordinator, eller rektor ved 37 barneskoler. Utvalget blant PPT kontorene er ansatte ved 7 PPT kontor. Utvalgskriteriene jeg benyttet meg av for valg av skoler i fylket, er at de er valgt som resultat av at de har et PPT kontor av en viss størrelse (over 5 ansatte), og at de har ca. 240 elever eller mer på skolen, og

at det er en 1-7 skole. Dette er gjort for at ikke utvalget skal bli for stort å forholde seg til. Hensikten ved dette er at skolens størrelse skal gjøre at det er en økt sannsynlighet for atferdsproblemer ved større skoler statistisk sett. Kriteriet om at jeg skal intervju en 1-7 skole, har jeg endret etter at jeg foretok prøveintervjuene. Jeg fikk inntrykk at det var lettere for rektor å gi eksempler fra ungdomsskolen når det er utfordringer der, og jeg ønsker å ha et fokus på tidlig innsats på utfordringer i oppgaven.

PPT kontorene i fylket er valgt ut fordi de har flere enn 5 ansatte. Dette er gjort for at jeg ikke ønsker å legge et for stort press på et lite kontor, med få mennesker å ta av. Det totale utvalget blir sammensatt av ulike personer som har tilknytning til temaet på forskjellige måter, med ofte ulike roller inn i tematikken. Dette er noe som gjør denne tilnærmingen så interessant. Utvalgets aktører gjør det mulig å belyse tematikken sett utenifra og fra et veilederståsted, gjennom mine informanter fra PPT. Gjennom mine informanter fra skolen har jeg mulighet til å få innblikk i hvordan dette oppleves fra de ansatte i skolen. PPT er valgt fordi de skal veilede skolene i de utfordringer de står ovenfor. Jeg kunne ha tenkt meg å intervju foreldre, elever BUPP og Barnevernet også, men dette ser jeg ikke mulighet for innenfor rammen av en mastergradsoppgave. Jeg ønsket å endre utvalgsprosedyrene om jeg ikke når frem slik jeg har tenkt, eller får de informantene jeg har behov for (Dalen 2011). Det er et ønske at utvalget skal være overkommelig å håndtere innenfor rammen av mastergradsoppgaven. Dette fører til at jeg ikke ser muligheten for å intervju mer enn 6-8 deltagere totalt sett.

5.4.3 Informanter

Foreldre og pedagoger er de vanligste informantene om barns atferdsvansker (Drugli 2008). Jeg har et ønske at mine informanter skal være representative for den informasjonen jeg ønsker å belyse. Den atferden som oppleves som et problem i skolen ønsker jeg at de skal beskrive så nøyaktig og konkret de kan. Når atferdsproblemer skal kartlegges er det viktig at det fokuseres på konkrete beskrivelser av barns atferd (Drugli 2008). Det vil være avgjørende at mine informanter har et bevisst forhold til temaet og kompetanse på området.

Problemstillingen indikerer at jeg har behov for informanter fra PPT og personale fra skolen. Når det gjelder hvilke informanter jeg skal ha fra skolen har jeg en formening om dette i forkant av intervjuene, men har overlatt til skolene å velge hvilke informanter de mener bør svare på problemstillingen. De har fått velge mellom kontaktlærere, spesialpedagogisk ansvarlig, inspektører og rektor.

Jeg ønsker å intervju ulike informantgrupper med begrunnelse i at tematikk ofte forstås og oppfattes ulikt av ulike informantgrupper Dalen (2011), slik sett vil jeg kunne få mulighet til å få se en større del av helheten ved ulike informantgrupper. Jeg har kontaktet PPT pr. telefon for å få informanter fra PPT i kommunene, som har mulighet til å stille opp på et times intervju. De som har sagt seg villige til å bli med som informanter har fått lov til det. De har blitt forespurt i tilfeldig rekkefølge og alle kontorer med over 5 ansatte har fått denne forespørselen. Et PPT kontor ønsket å få tilsendt intervjuguiden i forkant av intervjuet, og et PPT kontor ønsket at det skulle være to tilstede under intervjuet. Dette førte til at jeg måtte foreta noen vurderinger omkring i hvilken grad dette ville påvirke mine resultater.

Metoden jeg har benyttet for å velge ut skoler jeg skulle kontakte, var å gi alle skolene i utvalget et nummerer, jeg har bedt noen si tilfeldige nummer fra 1-37 i en rekkefølge. Når det gjelder valg av informanter fra skolen, har jeg ringt rundt til skolene etter denne tilfeldige rekkefølgen. De skolene jeg ikke har fått svar hos har jeg ikke ringt opp igjen siden. Jeg har regnet med at det er tilfeldig hvilke skoler som ikke tar telefonen når jeg ringer, og at dette således ikke har noe å si for hvem jeg har fått som informanter. De skolene som svart, men bedt meg ringe igjen, har jeg ringt opp igjen til jeg har fått tak i den ansvarlige.

To informanter trakk seg før de kom til intervju. Dette begrunnet den som ga beskjed med at de ikke hadde tid til det på det nåværende tidspunkt. Jeg hadde da ikke snakket med informantene enda, og det var lovt meg at skolen skulle kunne stille med to informanter. Jeg fikk en informant fra denne skolen siden den ansvarlige valgte å stille som informant selv.

PPT kontor som ikke har gitt meg endelig tilbakemelding har jeg kontaktet på mail og sagt at jeg har forståelse for om de ikke ønsker å delta i studien og at om jeg ikke hører noe fra dem innen en gitt frist regner jeg med at deltagelse i studien ikke er av interesse. Alle kontorene har gitt endelig beskjed, og jeg har fått fire av syv PPT kontor som informanter. Dette er jeg veldig fornøyd med.

Mine informanter fra skolen er to kontaktlærere som jeg har gitt navene Kari og Unni, rektor som har fått navnet Mette, og en spes.ped. ansvarlig jeg har kalt Ellen. Kari er kontaktlærer på 7. trinn, Unni er kontaktlærer på 2. trinn. Spes.ped. ansvarlig og rektor blir

omtalt som ledere når de mener det samme om en sak, Kari og Unni vil jeg vil omtale som kontaktlærerne.

Mine fire informanter fra PPT har også fått fiktive navn. Dette er gjort slik at den enkelte informantens besvarelser kan følges og gjøres mer transparent. Jeg vil i tillegg forsøke å unngå å benytte meg av f.eks. to av fire mener at..., men heller benytte meg av deres pseudonymer. Informasjon de har gitt meg om bakgrunn, utdannelse, erfaring og arbeidsoppgaver, har gjort det svært utfordrende å ivareta prinsippet om anonymisering hvis jeg i resultatbeskrivelsene skulle gitt mer informasjon til pseudonymene. Jeg har derfor valgt å utelate denne informasjonen. Dette begrunner jeg med at informasjonen vil være en trussel mot anonymitetsprinsippet, og at den ikke vil være avgjørende for å svare på problemstillingen. Dere vil derfor ikke få annen informasjon enn at Anne, Berit, Sara og Guro er kvinner mellom ca. 40 - 60 år og har sin arbeidsplass på PPT kontorer rundt om i fylket.

5.5 Utarbeidelse av intervjuguide og forundersøkelser

Intervjuguiden er utarbeidet slik at spørsmålene skal kunne gi svar på sentrale tema i problemstillingen som jeg ønsker å få belyst (Dalen 2011). Jeg vil benytte meg av det Dalen (2011) betrakter som traktprinsippet. Innledende spørsmål skal ha til hensikt at informantene skal føle seg vel og avslappet. Her har jeg spurt om år, yrke og utdanning. Spørsmålene skal så snevres inn for så å åpnes avslutningsvis til å gjelde mer generelle forhold. Hensikten er at datamaterialet skal bli så rikt og fyldig som mulig. Beskrivende spørsmål vil være relevante for å få et rikt og fyldig datamateriale. Eks: «Hvilke beskrivelser kan du gi av gutters atferdsproblemer i skolen?»

Jeg ønsker å stille klare og utvetydige spørsmål, som ikke virker ledende på informantens svar. Det er et ønske at jeg ikke stiller spørsmål som krever kunnskap som informanten ikke har, eller berører sensitive områder som informanten vil vegre seg for å svare på. Det skal være rom for egne og utradisjonelle svar om informanten har dette. Jeg ønsker å gi påstander og be de uttale seg om disse. Eks: «Hvilke forklaringer har du på det store antallet gutter i atferdsproblemer?».

Intervjuguider er laget som et resultat av gjennomgang av tema, og følger vedlagt:

- 1) Intervjuguide i spørsmål til ledelse/rektor
- 2) Intervjuguide i spørsmål til PPT
- 3) Intervjuguide i spørsmål til kontaktlærer
- 4) Intervjuguide i spørsmål til ansvarlig spesialpedagog/inspektører

Prøveintervju

Hensikten med å foreta et prøveintervju er å teste meg selv som intervjuer og teste ut intervjuguiden (Dalen 2011). Jeg ønsker å få tilbakemelding på hvordan spørsmålene er utformet og min væremåte i intervjusituasjonen. Likeledes vil jeg få mulighet til å prøve ut utstyret og muligheten til å reflektere over min egen rolle. Dalen (2011) hevder at det ofte vil være behov for å omredigere intervjuguiden. Spesielt vil jeg ha fokus på om spørsmålene er egnet for å gi svar på problemstillingen. Jeg ønsker sammen med han eller henne som er til et prøveintervju å få til en kritisk gjennomgang av spørsmålene, om spørsmålene evner å svare på problemstillingen, og min rolle som intervjuer.

Jeg foretok først prøveintervjuer av rektor og inspektør. Dette ble gjort for å teste ut de ulike intervjuguidene. Jeg fikk tilbakemeldinger på at alle spørsmålene er relevante og at det er mulig å gi svar på problemstillingen. En av tilbakemeldingene gikk på at spørsmålene var korte og konsise, og at intervjuet tok 55 minutter, noe som skulle indikere at jeg holder meg innenfor tiden som er avsatt til intervjuet på en time. Dette er selvfølgelig avhengig av informantene som jeg får og deres evne og vilje til å snakke om og reflektere omkring tema.

Jeg som intervjuer fikk tilbakemelding fra en at jeg var flink til å ikke henge meg på deres uttalelser og komme med mine eksempler og betraktninger. Jeg foretok en overveining om det var nødvendig med flere prøveintervjuer, og bestemte meg for å foreta et prøveintervju med en kontaktlærer. Mine vurderinger underveis var at jeg har lite erfaring som intervjuer, og at jeg ønsket å trygge meg selv i rollen som intervjuer, og gi meg selv muligheten til å prøve ut intervjukjemaet for kontaktlærer. Dette prøveintervjuet ble tatt, og jeg forandret på et spørsmål i alle intervjuguidene.

Jeg haket av spørsmål underveis, og spurte de som var til prøveintervju om dette var negativt, eller tok oppmerksomheten bort fra spørsmålene jeg stilte. Det gjorde de ikke. En som var til

prøveintervju sa at hun var mer opptatt av å holde seg innenfor den avsatte timen og svarte derfor litt kort på noen av spørsmålene. Hun kunne kanskje ha svart litt mer utfyllende som hun sa. Dette gjorde meg oppmerksom på at jeg kanskje ikke burde ha opptakeren direkte rettet mot informanten. Og at hun eller han kanskje vil bli mer opptatt av dette enn å gå i dybden. Mitt lengste prøveintervju tok en time og 2 minutter. Jeg fikk også tilbakemelding på at det var fint at jeg hadde tatt med kaldt vann til rommet, og at en av prøveintervjuede mente at det å snakke i ett, i en time, gjorde at hun ble tørr i munnen. Jeg skal reflektere omkring hvordan jeg kan dekke dette behovet hos mine informanter.

5.6 Gjennomføring

Jeg intervjuet aktørene i sitt miljø, med unntak av en informant. Dette ble blant annet gjort for at det skal være mer overkommelig for informantene å ønske å delta på studiet.

Gjennomføringen av intervjuet krever da at de har tilgang til et rom hvor vi kan snakke uforstyrret i ca. en time. Det blir ikke viktig om aktørene fra PPT og skolene er fra samme kommune og har kjennskap til skolen hvor de andre informantene (f.eks. skoleledelse og kontaktlærer) blir valgt. Det vil være mulig å ha tilgang til disse aktørene som forsker. Mine informanter og jeg som forsker vil være preget av at vi befinner oss innenfor en kulturell og historisk ramme og kontekst. Jeg har hatt med meg drikke til alle mine informanter. Om de ikke har hatt behov for noe har det signalisert at jeg ønsker å ta vare på dem, og at jeg har tenkt på at de kan ha behov som informanter. Jeg har før og etter hvert intervju hatt briefing og debriefing av informantene. Briefingen har vært benyttet til å gjenta og forsikre meg om at de har forstått informasjonen som er gitt i forespørselen om deltagelse i prosjektet (se vedlegg), samt gå igjennom intervjuet og gi de mulighet til å stoppe opp, ta pauser osv. I debriefingen har jeg hatt fokus på deler av det samme skjemaet, samt hva som skal skje videre og de bare må ta kontakt med meg om det er noe. Det har vært viktig for meg å uttrykke at deres informasjon har vært verdifull og at jeg er takknemlig for deres bidrag og at det har vært av betydning. Dette kom spesielt til uttrykk da hun uttrykte etter intervjuet at «det var ikke noe nytt» det hun hadde informert meg om. Jeg kunne da informere henne om at mye av det hun hadde sagt var nytt for meg, og at ingen av mine informanter hadde sagt det samme men at de sammen utgjorde en større helhet. Hun var også den informanten som var tydeligst på at jeg måtte ta kontakt om hun hadde uttrykt seg utydelig, noe hun trodde selv hun helt sikkert hadde gjort. Hun var opptatt av at ting skulle komme tydelig fram, noe som jeg sa også var min intensjon. Jeg fikk så muligheten til å spørre om hvordan hun ville ha denne kontakten,

og vi ble enige om mailkorrespondanse. Jeg fikk også muligheten til å oppklare en misforståelse ved å komme med mine betraktninger i forhold til hvordan jeg forstod noe av det hun hadde sagt.

5.7 Transkribering og analyse av data

Jeg har valgt å transkribere intervjuene ordrett, med unntak av mine støttende kommentarer som har blitt benyttet som en bekreftelse på at jeg lytter (mm, ja ol.). Evt. tolkninger, kroppsuttrykk ol. Har jeg satt i parentes. Jeg har vurdert mine transkripsjoner fortløpende. Noen av ordene har blitt skrevet ned som de er uttalt. Ved en av mine siste informanter var dialekten så framtrødende at jeg valgte å transkribere på bokmål. Setninger og ord er ikke endret utover dette. Ved sitater i oppgaven har jeg vurdert det slik at jeg omarbeider utsagnene til en mer leservennlig litterær form. Dette gjøres av etiske hensyn. Dette begrunner jeg med at muntlig tale fort kan bli fremstilt fordommende i en skriftlig versjon. I tillegg kan tydelig dialekt kan gjøre det vanskelig å følge kravet om anonymisering av mine informanter. I transkriberingen har jeg valgt å ta vekk alt som kan være med på å kjenne igjen mine informanter (kommune, navn osv.).

Til bearbeiding og analyse av intervjuene ønsker jeg å ta utgangspunkt i en induktiv analyse av datamaterialet som beskrevet av Hatch (2009 s. 163) med 9 trinn eller steg som jeg i hovedtrekk ønsker å følge. I tillegg vil jeg forkorte mine informanters uttalelser og stille disse opp i en matrise. Denne formen for meningsfortetting vil jeg gjøre for å hjelpe meg med å analysere lange og kompliserte intervjutekster (Kvale & Brinkmann 2009). Det vil også gjøre det overkommelig å resultatbeskrive større deler av data. Hovedgrunnen for å foreta meningsfortettingen vil være at jeg skal kunne forstå informantene mine bedre. Informasjon som svar på ulike spørsmål er å finne flere i teksten. Meningsfortettingen har hjulpet meg fordi jeg har sortert data som gir svar på de ulike spørsmålene, uavhengig av når de blir fortalt under intervjuet.

Det første trinnet i analysen innebærer at intervjuene vil bli lest i sin helhet gjentatte ganger for å få en følelse av helheten og som kan danne en form for ramme omkring analysen. Etter gjennomgang av teksten fant jeg følgende mulige hovedtemaer som kan være et forsiktig utgangspunkt og tilnærming til datamaterialet; atferdsproblemer (beskrivelser, uttrykk, fortolkninger, forklaringer og forståelser og utvikling), utfordringer i skolen og skolen som

system, løsninger på utfordringene (proaktive og reaktive strategier), spesialundervisning/tilpasset opplæring, samarbeid og kompetanse.

Jeg har funnet mange analyserbare deler. Nøkkelspørsmålet slik jeg ser det er; hva er viktig at jeg analyserer for å svare på problemstillingen. Med dette som utgangspunkt ble det avgjørende for meg igjen å se på studiens grunnleggende føringer som hensikten med studien, forskningsspørsmål og det rike datamaterialet jeg er i besittelse av. Det har vært viktig for meg innledningsvis å være forsiktig med kategorier og rammer, for å være sikker på at jeg kan ivareta og utforske viktige dimensjoner. Jeg skriver dette for å gi leseren et blikk inn i hvordan jeg vil se på data.

Etter gjentatte gjennomlesning er av data, vil det i trinn to bli forsøkt å opprette domener med underliggende kategorier som baseres på meningsforhold som finnes innenfor helheten. Her vil deler settes inn/puttes i kategorier på grunn av deres forhold til, sammenheng med eller relasjon til andre deler (Eks: Atferdsproblemer kan sees på et resultat av dårlig klasseledelse, negativ lærer elev relasjon, hjemmeforhold, diagnoser osv.). Et domene defineres av Spradley som; «Any symbolic category that includes other categories is a domain». (Hatch 2002 s. 164-165). Data som passer inn under de ulike kategoriene skal kodes, mens andre settes til side. Jeg har benyttet Spradly sine 9 mulige måter å se etter mulige sammenhenger i teksten (Hatch 2002, s. 165).

Det tredje trinnet handler om at data leses så på nytt for å få en gjennomgang av domenene. Domenene redefineres og det holdes rede på forhold mellom ulike data som finner sted i analysen. Det neste steget er å finne ut om kategoriene blir støttet av datamaterialet og lete etter eksempler som ikke passer inn i kategoriene. Eksempel som passer: Faste møter ute på skolene *er måter å* (sammenheng) samarbeide for et helhetlig tilbud til guttene. Eksempel som ikke passer så godt: Innsats og innstilling hos samarbeidspartnerne er heller grunnleggende forutsetninger enn måter å samarbeide på.

Trinn 5 beskriver en gjennomgang med kritisk blikk på kvaliteten på data som støtter de ulike domenene. Spørsmål jeg her vil stille meg er om det er nok data til å støtte domenet og om data er viktige nok til å bli inkludert i analysen. Gjentatte uttalelser om det samme temaet kan indikere at dette er viktig for informanten. I tillegg har jeg sett på kvaliteten på utsagn og

antall utsagn som støtter domenet. I trinn 6 ferdigstilles analysene innen hvert domene, hvor det etter dette i trinn 7 søkes etter tema på tvers av disse kategoriene. Her forutsettes det et bredere fokus og lete etter universelle tema. I trinn 8 skriver jeg en oppsummering som viser forhold innen og mellom domenene. Deretter finner jeg til slutt utdrag av data for å støtte elementer i den endelige disposisjonen til framstilling av data. Jeg er nå klar til å skrive resultatet av analysen. I analysen vil jeg benytte meg av hermeneutiske meningsfortolkninger som har til hensikt å se deler i lys av helheten og helheten i lys av delene. Denne formen for kontinuerlig fram og tilbakegang kommer som følge av den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann 2009). Et eksempel på dette kan være analyse av spesialundervisningen kan sees i lys av helheten som finnes i resultatet.

Hovedhensikten med analysen og bearbeiding av data er å finne svar på mine spørsmål og gjøre disse oversiktlige for leseren. Dataanalyse handler om en systematisk søken etter mening (Hatch 2002).

5.8 Resultat og presentasjon

Ved publisering av funn vil jeg passe på at deres sitater blir fremsatt på en respektfull og verdig måte. Dette kan jeg gjøre ved å sette (...) foran eller etter deler av sitatet ved behov, slik at informanten ikke fremstår som dum. Gjentatte ord eller setninger kan i muntlig tale bli benyttet for å få tid til å tenke eller tid til å ordlegge seg på en måte som gjør at jeg som intervjuer skal forstå henne i henhold til intensjonen. Jeg skal når jeg har lest sitatene i sammenheng vurdere de nøye, og kontakte mine informanter ved behov. Dette har jeg bedt om tillatelse til.

5.9 Kvalitet på forskningen, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

5.9.1 Validitet

Jeg ønsker først å gå inn på teoretiske tilnærminger til hvordan validiteten kan styrkes, før jeg deretter vil si noe om hvordan dette jeg har gjort for å imøtekomme og styrke kvaliteten i denne oppgaven. Validitet handler om at forskningen og funnene er troverdige eller gyldige. Dalen fremholder at ulike teoretikere har mye felles i sin tilnærming til validitet i kvalitativ forskning. (Dalen 2011). Validiteten er viktig i alle intervjuets stadier (Kvale & Brinkmann 2009). Å legge forhold til rette som skaper en intersubjektivitet i intervjuet, legger til rette for å styrke validiteten (Dalen 2011). I en validitetsdrøfting av forskningsopplegget, ligger det en

drøfting av utvalg og metode (ibid). Bruk av flere intervjuere vil kunne svekke kvaliteten på studiet (Dalen 2011).

Forskningsjournal kan benyttes til å holde oversikt over personlige sider ved det forsknings-erfaringene (Hatch 2002). Alle kvalitative forskere bør føre forskningsjournal, mener Hatch (2002). Den bør være personlig, reflektere de menneskelige erfaringene ved å studere mennesker. Forskningsloggen skal inneholde hva som er gjort i studien, og hjelpe forskeren med å holde oversikt over forskningsprosessen (ibid). Tematisering: Teoretisk validitet handler om jeg har benyttet meg av relevant teori til å belyse temaet og at det er en solid og logisk utledning av forskerspørsmål i oppgaven. Planlegging: Kvaliteten på arbeidet og metoder er benyttet for å svare på problemstillingen ved å minimalisere skadelige konsekvenser. Intervjuing: Grundig utspørring om mening som grunnlag for forståelse. Kontrollere informasjon blir viktig. Transkripsjon: handler om å omdanne muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann 2009). Hvor man skal sette punktum og komma er allerede en fortolkningsprosess (ibid). Tolkingsvaliditet handler om valid drøfting av data, og vil være en viktig del av analysen (Kvale & Brinkmann 2009). Hva er valid drøfting av data? Eksempler på dette. Hvilke spørsmål har jeg benyttet meg av til refleksjon?

Avslutningsvis om den teoretiske delen av temaet validitet vil jeg kommentere tre utfordringer vi forskere står ovenfor, omtalt i Dalen (2011):

«Den holistiske feilantagelsen» (Dalen 2011, s. 99) handler om at jeg som forsker tolker den informasjonen som blir gitt meg ut fra mitt nære kjennskap til feltet og på et feil grunnlag av en feilaktig førforståelse. For det andre handler «eliteskjevhet» (Dalen 2011, s.99) om å legge mer vekt på noen informanter heller enn andre fordi de kan oppleves som nøkkelinformanter i forhold til andre (Dalen 2011). Den tredje og siste vurderingen jeg må ta i betraktning er det hun omtaler som «going native» (Dalen 2011, s. 99). Slik jeg oppfatter det vil jeg som forsker være så kjent med feltet at jeg ikke klarer å trekke ut særtrekk eller kjennetegn (Dalen 2011)

Jeg skal nå ta for meg hva jeg har gjort for å imøtekomme kravet om en valid tilnærming til forskningen. I metodekapitlet har jeg hatt en nøye gjennomgang av mine utvalgskriterier, og den metoden som ligger til grunn for forskningen. Dette er gjort for å synliggjøre hvordan jeg har ivaretatt den validiteten som Kvale omtaler som håndverkskvalitet. Det styrker validiteten at jeg er den eneste som er involvert i alle prosessene i studiet. Man kan øke validiteten om

informanten føler seg trygg, og ivaretatt og ikke befinner seg i et fremmed miljø. Med et unntak foregikk intervjuene på informantens arbeidsplass, og jeg gjorde det jeg kunne for å tilstrebe en god tone og vekke tillit med min væremåte og språk.

Underveis i intervjusituasjonen gjorde jeg flere grep for å finne ut om jeg hadde oppfattet informantene rett. Jeg stoppet opp og spurte om jeg hadde forstått det riktig, brukte fraser som; «det er det du sier eller?», og så har jeg «ramset opp» det de har sagt for å få tilbakemelding på dette. Oppramsingen har jeg benyttet når de sier at de ikke husker hva de har sagt eller ikke vet om de har svart på spørsmålet. Dette er med på å øke validiteten. Oppramsingen av deres svar og gjentakelse av spørsmålet er også måter å vise at jeg hører hva de sier, og at deres svar er viktige for meg, samtidig som jeg ønsker å hjelpe de videre i intervjuet. Alle informantene svarte på spørsmål som jeg hadde senere på intervjuguiden, noe som fikk meg til å anta at de var relevante for problemstillingen. De kom ikke inn på tema som jeg ikke hadde forberedt meg på.

Mennesker har en tendens til å framstille seg selv i et godt lys. Jeg må anta at de var ærlige ovenfor meg. Flere av informantene snakket om områder hvor de hadde et utviklingspotensial og utfordringer.

De tre prøveintervjuene jeg foretok av rektor, inspektør og kontaktlærer ble benyttet som validitetssjekk av spørsmål og problemstilling. Spørsmålene jeg hadde i etterkant av disse intervjuene var rettet mot å sjekke om mine spørsmål var relevante og riktige/viktige for å svare på problemstillingen. Og om det var andre spørsmål jeg heller skulle stilt. Det var det ikke.

Jeg har uformet intervjuguider og utledet problemstillingen ut fra relevant litteratur og forskning i tillegg til min forkunnskap og erfaring med temaet. Jeg har rettet søkelyset mot et aktuelt felt. Dette fikk jeg blant annet bekreftet av Thomas Nordahl på e-post i forkant av masteroppgaven. Jeg mener det er sannsynlig å finne data som svar på problemstillingen blant skolens ansatte og PPT.

Jeg har sett fordelen ved denne å benytte meg av forskningsjournal for refleksjon. I tillegg har jeg ført forskningslogg for å kunne følge min egen forskning. Dalen (2011) påpeker at det er viktig at datamaterialet er så fyldig og relevant som mulig. Et av dilemmaene jeg har stått

ovenfor er mitt ønske om å få et helhetlig innblikk i og samtale omkring denne problematikken. Dette har ført til at jeg har vært usikker på om jeg har klart å gå i dybden på denne problematikken, som er viktig i den kvalitative forskningen, og som jeg også har hatt en intensjon om. Jeg har sett pris på at mine informanter har ønsket å samtale med meg på et så bredt grunnlag og samtidig vise til episoder og historier som konkretiserer og synliggjør en dybde i forståelse og beveggrunner for handling. Det har vært viktig å se delene i lys av helheten og helheten i lys av delene. Dette er en av begrunnelsene for valg av de tema som er foretatt i intervjusituasjonen.

Intervjuene er tatt opp på lydbånd, noe som er med på å styrke validiteten. Det finnes flere måter å reliabilitetssjekke transkriberingen av intervjuer. Påliteligheten i mine transkripsjoner er forsøkt styrket ved at jeg har hørt på båndene flere ganger. I tillegg har jeg gjennom prøveintervjuene testet utstyret slik at kvaliteten på opptaket skulle optimaliseres. Dette er gjort for å være sikker på at jeg hører det som informanten min sier. Jeg oppdaget i prøveintervjuene at jeg har en stemme som høres godt, og det ble viktig for meg både i respekt av mine informanter, men også for å få så pålitelig informasjon som mulig på den digitale opptageren å sette opptageren så nærme mine informanter som mulig.

Mine «mm» bekreftelser i prøveintervjuene gjorde noen av setningene i opptakene vanskeligere å tyde. Dette tenkte jeg bevisst på i intervjusituasjon og valgte derfor å være litt mer avventende med denne formen for bekreftelser. Når min informant har hatt et naturlig opphold i informasjonen har jeg satt komma. Ved tydelige avslutninger, som det ikke har vært så mange av, har jeg satt punktum. Dette har ført til at mine transkripsjoner ble skrevet slik som de ble uttrykt i intervjusammenheng og kan beskrives som lengre setningskjeder. Jeg har ikke forandret de til et skriftspråk som er preget av kortere setninger.

Jeg har hatt en intensjon om å ha åpne spørsmål i motsetning til ledende spørsmål som jeg har forsøkt å unngå. Dette er også gjort for å øke gyldigheten i svarene jeg har fått. Viser her til intervjuguide. En av mine informanter sa at flere av spørsmålene var åpne, og at hun ville at jeg skulle spørre mer i forhold til å kunne gi svar på spørsmålene. Eksempel på dette er spørsmålet; «Hvilken forståelse har PPT av atferdsproblemer hos gutter?».

Forskerrollen er av stor betydning. Jeg har innledningsvis uttrykt min interesse for og tilknytning til det fenomenet jeg har studert. Dette er gjort for å gjøre leseren oppmerksom på

hvordan min tilknytning til temaet kan være med på å legge føringer for de tolkninger jeg har gjort av mine utvalgte resultater. Dette er spesielt viktig i temaer som jeg som forsker er berørt av Dalen (2011). Siden jeg ikke har hatt muligheten til å drøfte mine funn med en annen forsker, har jeg valgt å la en kollega med master i norsk som jeg vil beskrive som «en grepa mann», lese resultatet kritisk, nettopp for å vurdere min distanse til de funn som foreligger. Jeg kunne ha styrket validiteten ved at andre forskere kunne ha gått gjennom data. Dette har jeg ikke hatt kapasitet til, og jeg kjenner heller ikke til andre forskere som vil være villige til å gjøre dette for meg. Dette er en svakhet ved studien. De uttalelser som fremlegges bør være så nært opp til mine informaners forståelse som mulig. Dette har jeg forsøkt sikret ved å benytte meg av uttalelser som; «det er en ny trend det, det er det du snakker om ikke sant?» og «det er den toppen av isfjellet, ikke sant, som vi snakker om nå?». Jeg har vært klar over at jeg allerede i intervju situasjonen legger grunnlaget for umiddelbare tolkninger og det materialet jeg har i etterkant å arbeide med det har derfor vært viktig å sikre at jeg i størst mulig grad har mulighet til å forstå mine informanter. Jeg har forsøkt etter beste evne å legge til rette for en intersubjektivitet ved å stille oppfølgingsspørsmål der jeg hadde behov for det og der det er naturlig. Et eksempel på dette kan beskrives i en av mine samtaler med informanter fra PPT, hvor jeg uttrykker at jeg ikke helt forstår hvorfor det må ventes i ca. 2 år før det settes inn tiltak. Dette fører til at hun sier at hun har misforstått meg, og vi får en anledning til å oppklare dette ved at vi setter på båndet igjen og får snakket om dette.

I dette studiet er prinsippet om eliteskjevhet ytterst relevant, siden jeg både har informanter fra skolen og PPT. Dette er meget viktig å være klar over siden PPT har en veiledende rolle ovenfor skolen, og i mange tilfeller har utvidet formell kompetanse på atferdsproblemer i forhold til mine informanter i skolen. Jeg har et syn på dette hvor jeg ser på mine informaners uttalelser som deler av en helhet uavhengig av tittel eller forståelse. Dette gjør at noen av informantene ikke blir viktigere enn andre, men heller gir meg muligheten til et utvidet helhetssyn på problematikken. En måte og ikke komme i et dilemma omkring viktigheten av svarene fra PPT satt opp mot mine informanter fra skolen, har vært å legge fram resultatene hver for seg.

Selv om jeg er kjent på feltet vil jeg ikke ha vanskeligheter med å trekke ut informasjon som blir gitt meg. Det blir viktig å ta med meg og være klar over disse tre utfordringene i møte med det materialet jeg står ovenfor. Jeg har forsøkt å imøtekomme faren for at ikke alle mine

informanter skal få sin rettmessige plass i framstillingen ved å fargelegge informantenes svar med ulike farger. Dette har gjort at jeg har kunnet følge mine informanter på en lettere og bedre måte. Det har ikke vært viktig for meg at alle informantene har kommet godt fram på alle spørsmålene siden de har vektlagt svarene forskjellig, men det har vært viktig at alle mine informanter har fått komme med det de mener er viktig og at jeg har satt av plass til dette.

5.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan defineres eller forklares som om noe er gjort på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Begrepet blir av flere vurdert til å ikke være et hensiktsmessig begrep i kvalitativ forskning (Dalen 2011). Hensikten er at resultatet skal bli det samme en annen forsker har benyttet samme metoder skal kunne komme fram til de samme svarene eller om de vil endre seg om andre foretar intervjuene. Dette kan anses å ikke være så viktig i kvalitative intervjuer.

I et hvert møte, og enhver erfaring vil vi lære som mennesker. Informasjonen vi utvinner til enhver tid vil være avhengig av både tid, sted og de vi omgås. Spørsmål jeg stilte i form av intervjuguiden og oppfølgingsspørsmål kommer som følge av tolkninger på bakgrunn av et historisk, sosialt og teoretisk bakteppe. Andre forskere vil finne muligheter for andre vektlegginger selv med samme intervjuguide. For å bruke metaforen om at det samme vannet kan ikke renne i bekken på samme sted to ganger vil også informanten være på et annet sted enn tidligere. Samhandlingen oppstår i intervjusammenheng innenfor et gitt tidsrom og kontekst og gjør at det ikke så lett kan etterprøves. Ved å gjøre stegene synlige, en transparent fremstilling, ønsker jeg å legge til rette for at andre kan gjøre det samme, og gjøre det mulig å vurdere de valgene jeg har tatt.

5.9.3 Generalisering

Generalisering handler om i hvilken grad mine funn kan overføres til tilsvarende grupper av informanter (Dalen 2011). Den ytre validiteten handler om resultatene vil kunne overføres eller generaliseres til tilsvarende skoler og PPT kontor. Det vil slik jeg ser det ikke være en hensikt å generalisere data. Ved å beskrive og gjøre forskningen transparent ønsker jeg at lesere selv kan vurdere om funnene vil kunne anvendes i deres egen kontekst. Utvalget vil være lite for å kunne gå i dybden innenfor de rammene mastergradsskriving tillater. Jeg ønsker å begrunne de valg jeg tar underveis i forskningsprosessen. Det ligger begrensninger i at jeg kun har intervjuet mine informanter en gang, og at det i en mastergradsoppgave legges

begrensninger i antall personer det er mulig å gjennomføre intervjuer av. Metningspunktet for data kan således ikke sies å være nådd. Det er trolig at flere intervjuer ville ha flere og rikere beskrivelser. Det har heller aldri vært hensikten å nå dette metningspunktet. For å avgjøre om et fenomen er godt nok fremstilt, slik at det kan være mulig å vurdere om det kan benyttes i andre kontekster bærer krav om det som uttales som «tykke beskrivelser» (Dalen 2011). Dette er forsøkt imøtekommet ved å stille spørsmål som omhandler informantenes forklaringer og forståelser (se vedlegg intervjuguider).

5.9.4 Forskerrollen, egen rolle

Forskerens rolle og min rolle som intervjuer og samhandling med den intervjuede vil være preget av subjektivitet. Dette på tross av at jeg etterstreber en objektivitet. Dette gjøres ved å stille åpne spørsmål og ikke være opptatt av å si hva jeg mener, men være ute etter det informanten kan fortelle meg. Subjektiviteten blir synlig allerede ved å studere min problemstilling og intervjuguidene. Jeg har et overordnet ansvar for å ivareta mine informanter gjennom hele forskningsprosessen (Dalen 2011).

En av de største utfordringene jeg vil stå ovenfor er hvordan jeg håndterer og klarer å legge vekk meg selv i møtet med de dilemmaer jeg vil møte. Jeg har en dyptfølt og grunnleggende respekt for mine informanter og deres virkelighetsverden og livsverden. Jeg har et ønske om å møte mine informanter med det utgangspunktet at jeg ikke ønsker å legge føringer på deres svar ved å gi mine definisjoner. Dette gjøres for å stille meg åpen for deres beskrivelser og spørsmålene vil da kunne bære preg av nysgjerrighet og åpenhet for deres beskrivelser. Dette vil medføre at jeg ikke ønsker å være kritisk til deres uttalelser, eller heller være undrende til deres måter å se/beskrive fenomenene på.

Mitt høyeste ønske er å møte informantene, og temaet jeg ønsker en dypere forståelse av, med åpenhet, nysgjerrighet og undring. Jeg ønsker å kunne gi leseren en mulighet til å reflektere over sin forståelse av tematikken og således stille spørsmålstegn ved en eksisterende forståelseshorisont. For å få til dette vil etiske overveielser og hensyn forbundet med egne verdier og menneskesyn stå sentralt i møtet med mine informanter. Samtidig som jeg forsøker å utforske utover det opplagte og gitte. Mine forsøk på å vurdere kvaliteten på mitt eget arbeid skal hjelpe meg til å være kritisk til det arbeidet jeg utfører. Etiske vurderinger og validitet vil her stå sentralt.

5.9.5 Etiske hensyn

Etiske hensyn er integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse, og jeg har etterstrevd å ta etiske hensyn fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann 2010). Alle de syv forskningsstadiene med tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkriberingen, analyseringen, verifiseringen og rapporteringen vil være gjenstander for etiske overveielser (ibid). Etiske hensyn jeg må ta i dette prosjektet vil være mange. Jeg ønsker likevel å ta for meg noen vesentlige sider her.

Jeg skal følge NESH, forskningsetiske normer og regler, og sende meldeskjema for godkjenning til NSD. Jeg har og skal utføre en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Respekt for personens integritet, frihet og medbestemmelse. Jeg skal ikke skade personer eller at de skal få alvorlige belastninger som følge av min forskning. De skal gjennom min informasjon få en mulighet til å danne seg en forståelse for forskningen og de konsekvenser som kan komme som en følge av deltagelse (Kleven, Hjordemaal & Tveit 2011).

Jeg skal nå gjøre rede for noen etiske dilemmaer jeg har stått ovenfor i denne oppgaven. Jeg kom i et etisk dilemma når en av mine informanter hadde utfordringer som ikke var så relevante for oppgaven, siden det gjaldt en jente. Jeg valgte da i respekt av min informant å la henne få snakke noe om dette uten å poengtere at dette var litt utenfor det jeg ønsket svar på. Jeg valgte heller å si at; «dette kan sikkert være relevant i andre situasjoner også».

Jeg har også arbeidet med etiske refleksjoner underveis i intervjusituasjonen; (hentet fra forskningsjournalen) « jeg tenker underveis at hun ikke kan så mye, og det blir viktig for meg å jobbe med min respekt, at jeg ikke skal være forutinntatt, med tanke på at hun har lite utdanning som tyder på kompetanse, at jeg skal være åpen for å se hva hun kan lære meg. I etterkant har jeg også fått muligheten til å reflektere over mitt notat, og se på hvilke holdninger jeg har til de som ikke kan og vet så mye.

I en periode hvor jeg skulle ringe og sende mailer for å få informanter til studiet fikk jeg nok noen av mine største utfordringer etisk. Jeg bestemte meg for at alle som hadde fått en forespørsel om deltagelse i prosjektet skulle få muligheten til å stille. Dette førte blant annet

til at jeg fikk flere informanter enn jeg strengt tatt hadde behov for, og gjorde at jeg har et meget rikt materiale å hente informasjon fra.

Informert samtykke:

Intervjupersonene er informert om undersøkelsens overordnede formål, hovedtrekkene i designet og mulige fordeler og ulemper ved å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkman 2010). Se vedlegg om forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet. Dette skal sikre at de deltar frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. I tillegg ønsker jeg å snakke personlig med mine informanter om forskningsprosjektet. De vil i den forbindelse få informasjon om hvem som vil få tilgang til data og at de kan få mulighet til å se og kommentere det transkriberte intervjuet om de ønsker det. De kan til enhver tid avbryte sin deltagelse.

Konfidensialitet: Alle opplysninger som blir gitt av personene vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at data som kan identifisere deltagerne ikke vil avsløres (Kvale & Brinkmann 2010). Det har vært flere forhold som har gjort at jeg har måttet overveie konfidensialiteten nøye. Informasjon som kan identifisere informantene og dialekt er eksempler på dette. Dette har vært viktigst å se nøye på ved mine informanter fra PPT siden utvalget her er mindre. Informantene og område for forskning har blitt anonymisert i alle ledd av forskningsprosjektet. Dette har jeg gjort ved bruk av tall og bokstaver. I tillegg har alle mine informanter få et pseudonym, som gjør at om du kjenner en dame på PPT som heter Berit, kan du være sikker på at det ikke er henne. Jeg ønsker å gi mine informanter beskyttelse av deres privatliv. Forskningen vil være anonymitetsbeskyttet. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen barn skoler osv. i forskningsmaterialet. Ingen vil få lytte til båndet som blir tatt opp i intervjusituasjon.

Konsekvenser ved deltagelse:

Fordeler som forventes av å delta i undersøkelsen vil kunne være å få muligheten å reflektere over egen praksis og se på muligheter og begrensninger som vil være tilstede i skolen som læringsarena. En informant sa at hun skulle endre sakslisten for et møte, og at hun ble mer og mer klar over hvor viktig noe var, jo lenger hun snakket med meg. Dette som et resultat av refleksjoner underveis i intervjusituasjonen. Risikoen for å skade informantene vil i mitt tilfelle være minimale siden jeg skal intervju profesjonelle ansatte om deres beskrivelser og

forklaringer av gutters atferdsproblemer, og hva som gjøres for å motvirke og avhjelpe atferdsproblemene.

Det vil ikke være snakk om å ta hensyn til utsatte grupper siden de jeg skal intervjuer fagpersoner innenfor sitt yrke. De vil bli intervjuet om sitt yrke og sine erfaringer og faglige kompetanse i møtet med gutters atferdsproblemer. Jeg ønsker å redegjøre fortløpende for de overveielser jeg tar underveis i forskningsprosessen, som vil være av betydning for den praksis jeg er en del av.

Det er en etisk utfordring hvis informantene ikke kjenner seg igjen i mine fortolkninger. Det vil jeg forsøke å imøtekomme med å forklare og oversette betydningen av de tolkningene som er gjort. Hvis det er utsagn eller uttalelser som jeg er usikker på tolkningen av, ønsker jeg å kontakte informantene så kort tid som mulig etter intervjuet. Dette vil jeg be om tillatelse til i forkant av intervjuet.

6.0 Resultat

For å gjøre det oversiktlig for leseren har jeg valgt å fremstille data jeg har fått i skole og PPT hver for seg. Sitater fremstilt i teksten er gjort for å gi leseren tilgang til det rikholdige datamaterialet, og viser mine informanternes utsagn. Mine selektive valg viser fortolkninger i hele prosessen og resultatene jeg fremlegger må sees som et resultat av dette. Hensikten er å vise for leseren hoveddelen av det datamaterialet jeg har samlet inn. Jeg har ved fremstillingen av data hatt utfordringer med anonymiseringen av mine informanter fra PPT. Jeg ønsker kort å komme inn på dette før jeg skriver resultatene fra PPT i det følgende.

6.1 Presentasjon av informantenes besvarelser fra PPT.

Mine fire informanter fra PPT, er alle kvinner med en alder fra ca. 40-60 år. Jeg har valgt å gi de fiktive navn, slik at den enkelte informantens besvarelser kan følges og gjøres mer transparent. Jeg vil i tillegg forsøke å unngå å benytte meg av f.eks. to av fire mener at..., men heller benytte meg av deres pseudonymer. Informasjon de har gitt meg om bakgrunn, utdanning, erfaring og arbeidsoppgaver, har gjort det svært utfordrende å ivareta prinsippet om anonymisering hvis jeg i resultatbeskrivelsene skulle gitt mer informasjon til pseudonymene. Jeg har derfor valgt å utelate denne informasjonen. Dette begrunner jeg med at informasjonen vil være en trussel mot anonymitetsprinsippet og at den ikke vil være avgjørende for å svare på problemstillingen. Dere vil derfor ikke få annen informasjon enn at Anne, Berit, Sara og Guro er kvinner mellom ca. 40 - 60 år og har sin arbeidsplass på PPT kontorer rundt om i fylket. det som gjelder for dem felles er det "vanlige" for ledere i PPT (74 % er kvinner og over 70% er mellom 40 og 59 år). Kilde: Hustad, Strøm, Strømsvik (2013) Kompetanse i PP-tjenesten.

Deres beskrivelser at gutter i atferdsproblemer er som følger: Anne sier at de har utfordringer med å sitte i ro, holde orden på utstyret sitt, materialet, skiftende bytte av steder, konsentrasjon, holde på oppmerksomhet over tid og at de viser utagerende atferd. Berit beskriver slag, spark, fightsituasjoner med voksne, de går fra skolen eller gjemmer seg. Sara sier de har vansker med å gjennomføre og få med seg oppgaver og beskjeder, komme i gang med oppgaver, fullføre dem, kunne samhandle med medelever, protesterer sterkt, opponerer i stor grad, problemer med sinnemestring, kommer ofte i konflikter, krangler verbalt, er hissige, bruker stygt språk, kaller hverandre ting, slår, skriker og gjør ting utrivelig. Guro ser at det er en sammensatt gruppe. De kommer lett opp i konflikter, føler seg urettferdig behandlet, de

mener selv at de får skylden for alt, stikker av, kommer ikke inn i timen, flykter, slår og skulker.

De utfordringer atferden representerer for skolen mener Anne kan løses ved organisering, og å organisere til beste for eleven. Det krever at en ser etter fleksible løsninger og muligheter som kanskje er utenfor der en vanligvis ser. Dette kan være utfordrende hevder hun. Berit fremhever at kompetanse og holdninger er de største utfordringer skolen står ovenfor. Skolen sliter med å skaffe seg nok kompetanse på området, og kanskje spesielt kompetanse knyttet til tiltak. Dette gjør det utfordrende å føle mestring. Hvilke holdninger de har er også avgjørende. Dette får konsekvenser for i hvilken grad de klarer å støtte hverandre, avhjelpe og at alle skal føle ansvaret. Sara trekker fram at lærere må bruke mye tid på det sosiale som de kunne ha benyttet til undervisning. Det blir økt behov for de voksnes tilstedeværelse, og har behov for flere folk noen ganger. Det er også en utfordring med kompetanse på tilpasset opplæring. Guro sier at skolen har de folka de har og de er nødt til å bruke dem. Det skjer for mye på skolen og skolen har utfordringer med å legge til rette for den strukturen de trenger for å fungere i klassen. Det blir for mange bytter og for liten plass. Det er utfordrende for klassemiljøet og frustrerende for læreren når elever stikker av og læreren er alene med klassen.

Utfordringene for skolen får konsekvenser som beskrives av Anne ved at skolene får et behov for å se på fleksible løsninger, se elevene på sine utfordringer og ha variert nok undervisning slik at de ikke faller ut eller blir urolige. Berit Beskriver store forskjeller på skolene. De skolene som takler dette og synes det er spennende, har en vi – holdning til at dette skal vi få gjort noe med sammen, hvor hjelpeapparatet også fungerer; der vil det bli minket atferd. På de skolene hvor det leses en ny bok til stadighet, hvor det endres på og benyttes forskjellige teknikker, hvor de ikke har en vi – følelse, der vil det ikke bli minket atferd. Sara forteller om lærere som sier at de har ikke bare den eleven, og at klassen må tolerere mye, og gjør det. Utfordringene disse elevene har får konsekvenser for lærere, medelever, påvirker læringsmiljøet, det sosiale miljøet og trivselen på skolen. Guro fremhever de største utfordringene vil være å få disse elevene til å lykkes og mestre på skolen. Elevene kan fort miste grepet, ikke komme inn og stikke av. Dette kan føre til slitasje på voksne og så du må ha flere å spille på.

Hva er det så som utløser eller er foranledninger til de utfordringene vi kan se guttene har i skolen? Anne forteller at starten på dagen hjemme, familiesituasjonen, oppriving av strukturer hjemme, familiekonstellasjoner kan være forklaringer på dette. I tillegg viser hun til at den samfunnsutviklingen vi ser kan være medvirkende årsak til de utfordringer vi ser i skolen i dag. Tv, spill, media, og data viser og tillater mer slåssing, banning også for yngre barn enn tidligere. Berit forteller at guttene kan være drittlei kjerringer som prater, og at det kan trigge noen gutter. Dette kan også minne om mas hjemme. Skolen kan være en trygg ramme hvor det guttene kan «ta det ut». Skolen og konteksten har veldig mye å si fremholder hun. Det kan også være snakk om psykiatri og diagnoser. Sara forteller at noen ganger kan det virke som om reaksjonene kommer som lyn fra klar himmel, og det kan se ut som det er bagateller som utløser atferden. Det blir da viktig å se ting i et større perspektiv. Det er mulig at ting har samlet seg opp i løpet av dagen. Mangelfulle impuls kontroll og sinnemestring kan da være med og forsterke problematikken. Varierende dagsform og bagateller hjemme som for eksempel valg av sko kan få innvirkning. Hvordan guttene tolker situasjoner kan føre til misforståelser. De kan oppfatte ting som andre sier på en negativ måte, de vil lage sine egne regler og vil kun følge dem. Dette kan føre til frustrasjoner. Guro forteller at det kan være mange triggere i skolen som utløser atferd. Hun sier at guttene kan være hypersensitive på lys, lyd og lukt. Dette kan føre til at de blir veldig slitne, overload, hvor de ikke klarer mer. Av annet nevner hun dårlig konsentrasjonsevne, manglende utfordringer, liten interesse, lite fleksibilitet i forhold til interesser og språkvansker.

Forklaringer mine informanter har på det store antallet gutter i atferdsproblemer er knyttet til skolen som system. Anne sier at strukturen i skolen kan sees som forklaringer. Det er for mange damer i barneskolen og det blir damenes holdninger som danner grunnlaget for hva som er en god skolehverdag; sitte pent, gå pent osv. Det blir et «snill pike syndrom». Det blir behov for å se hele eleven, og ha et menneskesyn, elevsyn og læringssyn som tar høyde for dette. Det blir økt behov for kompetanse for utviklingspsykologi, sosial kompetanse og pedagogisk kompetanse, ikke bare fag. Berit stiller spørsmålet om skolen er tilpasset gutter? Det kan være en rekke forklaringer. Det kan være psykiatriproblemer hjemme. Gutter handler og det vil da være lettere å oppdage. Hun er ikke sikkert på at skolen tar gutter på alvor. Hun sier at gutter kan trigge kvinnelige lærere til å ville oppdra de veldig fort. Gutter er fortvilet over at de må sitte i ro så mye og ikke får brukt seg selv. Hun fremhever også at gutter ikke er reflekterende opp til en viss alder og lur på hvorfor de skal reflektere så mye da? De kan

viser atferd for å få oppmerksomhet eller for å unnsnippe å gjøre noe. Sara sier også at den norske skolen er en jenteskole og at noe skyldes selve skolesystemet. Hun fremhever at det i store grupper er forskjell på gutter og jenter i uttrykksform. Det kan være vanskeligere for guttene å tilpasse seg en undervisningssituasjon hvor det er mye lytting, stillesitting og liten egen aktivitet. Hun sier at vi i tillegg kanskje er mer vant til at guttene er mer urolige enn jentene, selv om det ikke er noen fast regel på det. Jentene har i større grad en prateatferd, i stedet for å ha den kroppslige uroen som guttene kan vise. Guro sier at PPT ser på hele klasse miljøet før de leter etter forklaringer i individet. Hun tror at guttenes måte å reagere på omgivelsene som gjør at det blir oppfattet som en atferdsvanske. De gjør mer av seg og blir således sett. Det er lettere å overse en jente som er sur enn en gutt som kaster pulter. Hun tror ikke det er så store forskjeller på gutter og jenter, men at det er uttrykksformen som er avgjørende. Jentene har ordene i sin makt, og skolen er teoretisk. Guro legger også til som Berit, at det kan være en utfordring at kvinnelige lærere skal forklare.

Hvordan defineres så atferdsproblemer i skolen? Anne sier at kjønn, alder og kompetanse vil være avhengig for hvordan problemene defineres og således være personavhengig. Annet som vil være av betydning er som gutten er høflig. Høflige gutter vil bli sett mer positivt på og hvis de møter den voksne med respekt vil dette også være av betydning. Berit forteller at noen ganger defineres atferdsproblemer ryggmargen, og andre ganger mer reflektert. Hun sier at det er store forskjeller i hvordan man prater om og formidler dette atferdsproblemene skriftlig. Det blir fort mye symptombeskrivelser både i møter og i skriftlig dokumentasjon. Noe hun beskriver som den ene elendighetsbeskrivelsen etter den andre. Beskrivelsene og evnen til å se hele gutten sier mye om deres holdninger. Det er også mulig å skille mellom de som har diagnoser og de som ikke har det. Sara sier at det er vanskelig for eleven å fungere inn i skolemiljøet (i skolen eller klassen). De kan aktivt motarbeide lærere og undervisning. Ansvar for at elever skal fungere i skolen er hos lærerne sier Sara. Hun viser til en tendens i samfunnsutviklinga til at det er en tendens til at vi ikke er vant til å kjede oss. Guro sier at definisjonen har med at de ikke klarer å takle samspillet og de forventninger som ligger i det å være skoleelev. Hun sier at guttene kan jo velge å bukke under, si at de ikke klarer det, eller kompensere ved å være tøff, eller noe annet... Det vil i tillegg alltid være tilskuere eller andre forsterkere i miljøet som kan være med på å forsterke atferden. Guttene forstår ikke kodene som finnes innenfor et klasserom, i skolegården eller andre arenaer som guttene opptrer. Hun poengterer også at det er lettere å få diagnoser som ADHD, Asperger og Tourette enn på se på

om det faktisk er noe i samspillet rundt. Hun ønsker derfor å se på systemet rundt før diagnosen evt. foreligger. Når de først har fått en diagnose er det ikke så enkelt framholder hun for da legges ofte forklaringene til individet. Diagnoser kan være tilknytningsforstyrrelser, psykiske vansker og forklaringer kan ligge i genetikk, diagnoser hos foreldre som ikke klarer å opprettholde struktur, og så kan de få dobbelt opp.

Anne sier at PPT har en bred forståelse av atferdsproblemer og at de er opptatt av å se hele barnet. Endringer i familiesituasjoner fører til at barn før mange å forholde seg til. De får dobbelt opp på godt og vondt, og gutter utagerer kanskje mer. Berit sier at skolene må ha flere verktøy for de elevene som utagerer og det er ofte gutter. Hun beskriver skolen og familien som hovedgrunnene samt diagnoser. Hun sier at skolen og PPT må bli flinkere til å analysere og differensiere mer for å kunne sette inn rett tiltak. Sara legger vekt elementer som gjør at atferden i skolen ikke oppstår, og sier at det er viktig med tilpasning i klassen, undervisningsmetoder, relasjoner med lærere, komme i forkant som voksen, og tilstedeværelse som voksen. Guro sier at de tenker på individet først, for det er de som sitter med problemet. Hun fremhever at det å ikke mestre som barn er vel noe av det verste de kan oppleve. Siden hennes forståelse av atferdsproblemene er knyttet til samspillet med omgivelsene, vil noen ha lettere for å takle gutter enn andre og at det er store forskjeller mellom lærerne. Ofte ligger det tunge diagnoser bak. Ved tourette f.eks. kan en gå lenge uten å vite og når du blir forstått blir det mye enklere å leve, og å være i deres kropp. Forklaringene på atferdsproblemer kan sees ut fra de forventninger som de ikke klarer å innordne seg regler og rutiner. Det kan være feil med de forventninger som stilles til elevene, men de må ha forventninger til seg også.

Atferdsvanskene utvikler seg på mange måter i negativ retning sier Anne. Det kan være en fordel å få inn ulike samarbeidspartnere som helsesøster og andre yrkesgrupper. Det blir viktig å se barnet i dag og hun sier at barnet ikke er vant til å kjede seg og at de blir organisert «i hjel» fra de kommer til verden. Berit sier at familiesituasjonen og skolesituasjonen til sammen har 100 % å si for eskalering eller ikke eskalering. Den voksne har veldig mye å si poengterer hun. Sara konkretiserer dette ytterligere ved å si at atferdsvanskene kan dempes ved at du er i forkant og snakker med og ikke til. De må få hjelp til faglige utfordringer, tilpassinger, og det er viktig hvordan du møter eleven som voksen. Mangel på tydelig klasseledelse, struktur på dagen, få klare klasseregler, eksplisitt uttalte forventninger, negativ

relasjon, og det å ikke dempe og gå inn for å løse konflikter kan gjøre at atferdsproblemene eskalerer i negativ retning. Guro sier at triggerer i miljøet kan forsterke problemene og forsterkere i miljøet som forsterker problemene. Hun sier at det er store forskjeller på lærere. Det finnes gode lærere og de som har trøbbel med å takle elevene.

Skolens håndtering av vanskene slik PPT ser det, beskriver Anne ved at de ser et økende behov for opplæring i sosial kompetanse, lære sinne mestring, atferdskontrollering og det å tørre å snakke om følelser. Berit sier at noen er utrolig flinke og lager en plan for hva de skal oppnå. De begynner der hvor eleven er, for så å gå noen trapper med fokus på det de kan. Hun sier at det er viktig at elevene også mislykkes i forhold til at de skal lykkes en gang pr. uke og at det er ok. Det er store forskjeller på hvordan voksne oppfører seg i friminuttet. Noen ser alt og handler proaktivt, mens andre igjen skygger unna trøbbel. Sara sier det er en del grunnleggende betingelser som må være tilstede. Det handler om å bygge relasjoner, få de til å føle seg som en del av et fellesskap, at det jobbes med klassemiljø uavhengig av om det er fagvansker eller atferdsvansker. Hun sier at dette må ivaretas for at vi skal kunne redusere risikoen for vansker. Det er i tillegg viktig at regler møtes på en ordentlig måte. Guro sier at det er store forskjeller mellom skolene og innad i skolen. Ofte settes det inn styrking i klassen, assistent eller vernepleier for å jobbe mot strukturen i hele klassen for å hindre at det skal være behov for spesialundervisning. Skolen og foreldrene skylder noen ganger på hverandre.

På spenningsfeltet mellom tilpasset opplæring spesialundervisning sier Anne at det er vagt, for hva er hva? Det blir nødvendig å tilpasse over tid og dokumentere hva som er gjort, at det er tatt imot veiledning, gjort endringer og hvis det da er liten utvikling eller fremgang og guttene ligger 2 år etter faglig. Da er det spesialundervisning. Berit sier at; «det er det mest kunstige jeg tenker på når jeg tenker på ADHD eller atferdselever, for spesialundervisning har aldri virket på spesialundervisnings elever. Det er altfor mye spesialundervisning på atferdselever». Sara er opptatt av at mange ikke vet hva tilpasset opplæring innebærer. Hun viser til at det har vært en økning i spesialundervisning de siste årene, som har ført fokuset over på tilpasset opplæring. Det vil alltid være en viss grad av skjønn, men det er også viktig med likeverdighet påpeker hun. Noen ganger er det uenigheter mellom PPT og skolen om hva som er hva, for noen av de samme elementene inngår i begge. Tilpasset opplæring er skolens ansvar. Guro sier at det blir ikke tiltak før det blir så omfattende at det heter spesialundervisning og det er jo når du fjerner eleven fra klassen i kortere eller lengre

perioder. Hun er enig i at det er nok et spenningsfelt, og at en vurderer ikke bare atferden til eleven men hele klassemiljøet og hvordan skolen og klassen er rustet til å håndtere denne eleven.

Anne forteller at det finnes tiltak som lavterskel og tverrfag som jobber på tiltak tidlig i skolene. Dette har ført til at de ser tendenser til at spesialundervisningen går noe ned. Hun poengterer at det er ikke atferdsproblemene som fører til spesialundervisning, selv om det skjer i helt spesielle tilfeller som f. eks. tilknytningsvansker og posttraumatisk stress. Berit sier at det for elever med ADHD er altfor mange som får spesialundervisning og hun bekrefter at det nok er ca. 70 %. Hun mener det er altfor mange. Sara sier i likhet med Anna at atferdsvansker i seg selv ikke skal føre til spesialundervisning, og at det er mer fagvansker og direkte lærevansker som skal dekkes inn under spesialundervisningen. De skal da fravike læreplanen med ca. 2 år sier hun. Guro sier at PPT jobber godt med skolene i tilpassingsfasen og ser på tiltak sammen med skolen. Ofte får de til gode tiltak sammen med skolen på tilpasset opplæring. Det kan være organisatoriske grep som deling av klassen osv. Siden de er inne så tidlig i prosessen vet de mye om eleven før de får tilmeldingen og derfor er det da ofte spesialundervisning når tilmeldingen kommer.

På spørsmål om hvorfor vedtak om spesialundervisning er det beste tiltaket for de guttene det gjelder, har jeg nok fått de mest uventede svarene. Anne gav meg spørsmålet tilbake og sa; «opplever du at de får spesialundervisning?». Hun sier at de ikke får spesialundervisning for atferdsproblemer, men i fagene norsk matte og engelsk, etter at de har kommet etter i fagene på grunn av atferdsvanskene. Hun forteller at skolen må ta av sine ressurser og sette inn assistenter. Berit sier også; «Nei, det er ikke det! Jeg er helt uenig jeg!». Når jeg sier at det er det vi har så er hun enig i dette. De får henvist de så sent, når de ikke lenger klarer å følge kompetansemålet og sier at PPT er en uutnyttet ressurs på nivå en i kommunen. Sara stiller også spørsmål tilbake til meg; « for de som får spesialundervisning?». Hun forteller videre at de gjerne anbefaler sosial ferdighetstrening og hjelp til å se hvilken form for atferd som er effektiv i de ulike situasjonene. Hvis det blir for stort gap faglig må de ha undervisning i de fagene det gjelder. Guro er heller ikke enig i at det er det beste tiltaket og sier at det er det dårligste tiltaket. Det finnes ikke en som ikke er normal og vil sitte i klassen, spesielt når du har gode evner som mange av guttene har, sier hun videre.

Hvordan spesialundervisningen skal eller bør organiseres svarer Anne at det er viktig at de ser dagen for seg og kan hake av på plan, fast plass, visualisering og at det er oversiktlig. Berit sier at spesial pedagogisk ressurs kan benyttes til å gå inn i læringsprogrammer og at kompetansen må benyttes til å behandle det svakeste leddet og til en systemisk tilnærming. Uten den rette kompetansen blir det fort undervisning i norsk matte og engelsk, og da når man ikke fram forteller hun. Sara sier at de lærer ikke bedre en til en og de blir isolerte. Ting skal nå skje i klassen eller i grupper. Hun snakker om behovet for sosial ferdighetstrening fordi det er slik at elevene skal bli voksne som skal vokse opp i et demokrati og bruke sine rettigheter og plikter.

Hvilken kompetanse har så skolen og PPT for å møte disse utfordringene? PPT kontorene har litt ulike tilnærminger til hvordan egen organisering og ulik kompetanse. Anne sier at det ikke er like enkelt å ha ansvaret for de ulike skolene. Det er i tiden å øke sin egen kompetanse og de jobber sammen for å øke hverandres kompetanse. Alle har ikke samme kompetanse eller føler seg komfortable med å jobbe med tiltak og oppfølging av atferdsproblemer, mens andre er ART trenere og er spesialpedagoger innen atferdsproblematikk. Dette prøver de å løse ved å ha to syn inn i en sak og koble seg på hverandres saker osv. Dette står i kontrast til Guro sitt kontor der hun sier at de kan spørre hverandre og bli med hverandre, men at de er så presset som rådgivere at de ikke kan være ekspertise for hverandre og bruker derfor heller eksperter eksternt som f.eks. stat.ped. Guro sier også at de har god kompetanse innenfor enkelte diagnoser, og at det kan være en utfordring å se andre former for eller årsaker til atferdsproblemer. Hun trekker her fram barn med tilknytningsforstyrrelser og barn som er blitt seksuelt misbruk på eksempler hvor de mangler kompetanse til å se og avdekke, og sier da er det ting de ikke kan. De har ellers liten grad av spesialundervisning på atferd fordi de har jobbet systematisk sammen med skolene på tilrettelegging og at de har tverrfaglige team rundt alle med ADHD hvor helsestasjonen kaller inn til årlige møter med fastlege skole og PPT for å drøfte medisiner opp eller ned og evt. endrede tiltak. Berit sier at alle ikke har kompetanse på atferd, men at de jobber med å øke personalets grunnleggende kompetanse på atferdsproblemer. Noen har mye kompetanse og det er viktig at deres ressurser blir benyttet. Dette kan blant annet gjøres ved at skolene melder saker til PPT i forkant av tiltaksteam slik at den rette kompetansen kan bli med ut til skolene for veiledning. Sara forteller at to har kontakt med atferdssenteret i Stavanger og har kompetanse på mobbing og tilliggende nærheter. De

drar nytte av hverandre ved case og at de tar opp ting de er opptatt av hvis de er usikre på utredningsoppgaver osv.

Skolens kompetanse blir av alle fire beskrevet som personavhengig. Anne forteller at noen skoler er mer opptatt av personalansvar enn elevansvar, mens andre skoler tør å gjøre endringer i personalet. Berit forteller at enkeltindivider har mye kompetanse, men at det ser ut som det er vanskelig for skolen å spre kompetansen til alle ansatte. Noen vil ikke ha noe med atferdsproblemer å gjøre, og på enkelte skoler ser det ut som de får lov til å slippe også. Noen har formell kompetanse men velger å ikke benytte den, og det hjelper ikke med kompetanse da. Skolens kompetanse er ikke alltid synlig for PPT når de kommer ut på skolen. Sara forteller at det har vært veldig stort fokus på lesing og skriving, så det varierer nok, og sier at skolene nok prøver etter beste evne. Guro har tenkt når hun har vært på en skole (del av denne) at hun er glad for at ingen av hennes nærmeste skal gå her. Hun forteller også at det noen ganger kommer inn frustrerte rådgivere, og hun tenker da at det er viktig å få vekk den frustrasjonen. Hun sier at det ikke er lærerens skyld at han ikke kan. Hun tenker da; «hva kan vi gjøre for å løfte dem? For hvis man tenker at alt er håpløst så blir alt håpløst».

Jeg skal nå i det videre komme inn på hvordan denne kompetansen blir benyttet til å forebygge og avhjelpe guttenes vansker. PPT sin forebyggende rolle handler om å være synlige ute med faste møtepunkter ute i faste tverrfaglige team forteller Anne. Berit sier at det er avgjørende å få inn barna tidlig og sier det er en økning på førskolesaker og mye atferd. De ser allerede at foreldre i barnehagen har kommet inn i negative sirkler. Sara beskriver også møter ute på skolene men kaller det tverretatlig team hvor de tar opp saker i forkant av henvisning. De har i tillegg hatt grensesettingsforedrag for foreldre i barnehagen. Guro sier at det faktisk er systemarbeid som er forebyggende. Når de får henvist er de på etterskudd. Å gi så gode råd at foreldre og skole vil bruke de, det er å forebygge sier hun.

Hvordan kan så denne problematikken best mulig forebygges og hva gjør de kontaktlærerne som i størst mulig grad klarer å imøtekomme disse guttene? Anne sier at det er viktig hvordan læreren ser på seg selv og hvordan etablere gode relasjoner og at dette er avhengig av individualiteten. Berit sier at det er viktig at skole og foreldre har de samme fokusområdene, at foreldrene får veiledning og at de gir hverandre klapp på skulderen når de får ting til å fungere. Guro sier at det er viktig å sette inn tidlige tiltak på tilpasset opplæring. Sara sier at

det er viktig med en tydelig leder for klassen, tydelig struktur, klasseregler, relasjon, gjøre avtaler, gi guttene hjelp til å tolke situasjonen, avlede og forklare. Hun håper at skolen blir mindre teoretisk. De kontaktlærerne som i størst mulig grad klarer å imøtekomme disse guttene tør å se litt utenfor, se etter nye løsninger, elevsynet er preget av at det er lov å være annerledes sier Anne. Hun fortsetter med at alle kan hjelpe barn så de får til ting og så er det lov til å snakke om det, ta de andre elevene med som modeller og læringspartnere. De lager strukturer og organiserer forteller hun. Berit sier at de får full støtte av kollegaene sine, for det finnes en kultur på skolen som sier at det får an å endre atferd. De har enormt gode relasjoner til elevene sine, der er klare og tydelige, ærlige og rause, firkantet og forberedt. De kommer først til klasserommet, tar på elevene, roser de og lager ikke noe stort nummer at nå gikk det galt igjen, vi er i positiv utvikling og det er håp om at dette skal du få hjelp med. Det er felles holdninger i skolen og de samarbeider forteller hun. Sara sier at de er tydlige og klare og sier hva det er lov til å gjøre innefor et avgrenset område, har få regler og rutiner som er viktige for at ting skal fungere og har stor interesse for elevene, gjør litt ekstra, verdsetter elevenes interesser, benytter humor, benytter uterom, skog og setter pris på elevens sterke sider. De er ellers tydelige på å se den enkelte elev. Guro sier at de har struktur og er tydelige voksne som har enkle, klare og forståelige regler og de tar hensyn til elevenes behov.

Prinsippet om tidlig intervensjon blir beskrevet som veldig viktig av alle informantene fra PPT. Anne sier at de arbeider for å bedre 4 års kontrollen, få en bedret overgang mellom barnehage og skole og har satt i verk et nytt tiltak hvor PPT og en representant fra skolen er ute i barnehagen hos barn som skal starte i skolen neste år for å se på hvordan de har det og hva de bør arbeide med det og ha fokus på det siste året før skolestart. Berit sier at de helst vil ha henvisninger i barnehagen, og sier at i 6. klasse er det for sent, og da er det snakk om avlæring. Sara sier at jo tidligere en ta ting, jo bedre er det. Jo lengre de får gå, jo større sjanse er det for at de få en negativ selvforståelse og uheldig rolle. Guro forteller at de prøver å komme tidlig inn på systemarbeid og har hatt en diskusjon omkring det at de er nødt til å sette inn tiltak veldig tidlig. Hun beskriver at toget har gått når de kommer i ungdomsskolen.

Atferdsproblemene kan best mulig avhjelpes sier Anne ved å være med på å avgrense, stå i noe over tid, og få skolen til å jobbe sammen med foreldrene for å nå felles mål. Guro sier at det er viktig å ikke bli fornærmet som fagfolk og at man snakker sammen . Sara sier at PPT

forventer at skolen følger de føringene de gir. Dette kan blant annet gjøres ved tydelig klasseledelse, struktur, regler som følges, relasjon og at det snakkes med og ikke til elevene. Berit sier at det må arbeides på en helt bestemt måte for å avhjelpe skolene med denne problematikken. Det må innføres spesielle programmer, jobbes systematisk på en spesiell måte og det må være en plan på tiltak utover det skolen gjør. Det skal tilpasses og følges opp på en annen måte. Det er ingen løsning med spesialundervisning fra halv ni til to, hvis ikke noe annet fungerer. Det må følges opp på en enklere måte forklarer hun. Hun sier at det tar to år å snu atferden ved en skole. En må jobbe gjennom andre for å nå elever, og arbeide i forhold til å få skolene til å få realistiske forventninger og tro på at dette kan endres. Hun sier at de har noe å gå på her..

Berit forteller videre at de er prisgitt et godt samarbeid med andre instanser, og at det er viktig med samtidighet. Alle fremholder samarbeidet med skolen, foreldre og barnevernet. Berit sier at fordringen noen ganger kan være i samarbeid med Barnevernet at de ikke ser så alvorlig på hjemmesituasjonen som PPT gjør. Hun skulle ønske terskelen skulle være lavere for å sette inn tiltak i hjemmet. PPT og skolen har behov for drahjelp og at de er prisgitt andre instanser. Anne sier at de i tillegg samarbeider med helsesøster og at det ofte er skolen som har ansvaret for samarbeidet. PPT kan bli betegnet som en tredjepart og bindeledd. Sara sier at de henviser til BUP og at de er med på atferdsgrupper etter utredninger til ting har stabilisert seg. I tillegg samarbeider de med koordinerte fellestjenester og habiliteringstjenesten. Guro sier at det ofte kan være en utfordring at det shoppes av foreldrene og at alle skal ha en mening om eleven. Alt fra naturmedisin til heksedoktorer, fysioterapeuter og kiropraktorer. Det blir viktig å få samlet en felles forståelse hol helse skole og foreldre og alternative samt barnevern. Det blir viktig å samles rundt samme bord.

I tillegg til de samarbeidspartnere som allerede er nevnt samarbeider de med barne- og ungdomsspsykiatrisk forteller Anne. Berit forteller at det i kommunen er utarbeidet et beredskapsteam med barnevern, forebyggende enhet, helsestasjoner, kommunepsykologer enhet for spes.ped. tiltak, BUP og PPT. Guro legger til at det er et godt samarbeid med lege, konsulent for funksjonshemmede og stat.ped.

Alle mine fire informanter opplever at samarbeidet fungerer bra. Anne sier at samarbeidet fungerer ved å ansvarlig gjøre alle som eier barnet og at det er avhengig av innsats og

innstilling. Berit forteller at i kommunen fungerer beredskapsteamet veldig godt, og at samarbeidet ellers forskjellig og personavhengig. Sara kan fortelle om at noe av informasjonen ikke kommer til PPT og skolen. Hun sier at hun ikke opplever noen motsetninger i måter å se barnet på siden det alltid er et bade og, og at en må se både barnet og omgivelsene. Guro forteller at foreldre som går rundt og sanker sympati ikke er til barnets beste. Det kan fort føre til telefonsamtaler mellom samarbeidspartnere om at slik kan vi ikke ha det.

PPT sin rolle i å avhjelpe skolene forteller Anne handler om at de må være tilgjengelige ute på skolene. Ofte har skolene behov for å sortere hvilke problem som er størst og starte der ved å finne ut hvordan man skal ta det. Det blir viktig å roe skolen på at dette tar tid og ikke slutte med det som fungerer. Det viktige blir å holde ut over tid selv om man ikke ser resultater umiddelbart forteller hun. Berit spøker med at hun har «truet med at vi skal kjøre til Svinesund og kjøpe blålys!». Hun presiserer at ber skolen om hjelp skal de selvfølgelig få det, men det blir en jækla jobb. Ja, de ber om hjelp, men noen ganger tror jeg ikke de vil ha det sier hun. Dette varierer selvfølgelig men skolene må være villige til å sette av tid, skolen må ville ha hjelp over tid for det tar tid å snu atferd på en skole. Sara sier at PPT prøver å avhjelpe utfordringene ved å observere, delta på møter, veilede og skrive en sakkyndig uttalelse som skal inneholde forslag til tiltak som inneholder hva de forventer at skolens skal gjøre. Guro sier at det at det lyses ut stillinger betyr ikke alltid at de får folk til stillingene. Det viktige blir å jobbe med skolene i forhold til tilpasset opplæring.

Hvilken kompetanse har så skolen behov for når de skal avhjelpe problematikken? Berit framhever at blant annet PALS skolene i kommunen er veldig flinke til å avhjelpe denne problematikken. Guro sier at det er litt opp og ned. Noen skoler er flinke til å benytte ressursene. De er ikke så opptatt av utdanning og benytter mannlige assistenter som er naturtalenter og har en naturlig evne som en ikke kan lære. Ved for mange elever med for alvorlig problematikk har skolen for få folk. Hun fremhever at skolene gjør så godt de kan. Anne sier at det er viktig at skolen har kompetanse og forståelse for tilrettelegging. De bør i tillegg ha innsikt i og kompetanse i barns utvikling. Grunnleggende forutsetninger må være tilstede for læring skal finne sted, og hun ser at dyktige lærere benyttes ikke til spesialpedagogikk, men det er lærere som har timer til overs som tar denne undervisningen. Anne er derimot usikker på om skolen gjør så mye alltid. De river seg ofte i hodet og er

oppgitte. De velger i tillegg å ikke sende ansatte på kurs for da er det ingen til å ta seg av barna.

Berit sier at de skolene som i størst mulig klarer å i møte gå disse elevene før dette sammen i en vi – skole. De tenker at dette skal de klare sammen og de hjelper og støtter hverandre. Guro og Anne sier at struktur og forutsigbarhet ofte blir benyttet som føringer. Guro sier at enhver lærer må finne sin egen struktur og at struktur for den enkelte lærer ikke bør være lik, at det handler om selvinnsikt og at de må se på hvordan skal jeg jobbe med denne klassen her? Du må finne din egen struktur og strukturere din egen undervisning sier hun. Sara sier at det er flere punkter som er viktige, men at det er avhengig av lærerens kompetanse. Berit ser at de har et stort utviklingspotensial for hun ser ikke igjen i IOP en det de har sagt og det er ikke en rød tråd i det hele. Anne sier også noe om dette for hun sier at føringer er brukt i planer men hun er ikke sikker på om de som arbeider med elevene alltid vet hva som står i planene og at de er for lite konkrete og målbare.

Anne sier at hun tror ikke at vi bruker de mulighetene vi har og at hvis de kommer i posisjon så har de et stort handlingsrom og at mye skjer i møtene med. Berit snakker også om å komme i posisjon for hun sier at de er avhengige av at skolen tar imot de rådene de får og at det er det handlingsrommet PPT har. Hvis skolen ønsker det har PPT et stort handlingsrom. Prinsipielt er det ingen begrensninger sier Sara, og at det bare er fantasien som setter begrensningene, men at den kan være begrensende. Hvis noe skulle vært gjort annerledes sier Anne at de skulle hatt bedre tid, samme innstilling til utfordringene og et ønske om å løse utfordringene sammen. Da skulle alle ha tenkt at de skulle ha gjort sitt beste når de er sammen med barnet. Berits drøm er at skolen skulle si at; Yess! Nå har vi en elev med vanskelig atferd! Nå kan vi virkelig få tatt i bruk pedagogikken. Lærere ønsker å benytte tiden sin med elevene ute, ved spising og om morgenen, og at de jobber på skolen for barna. De burde ta i bruk uterommet mer, og ikke kjede elever, øke andelen av praktisk læring og gis større handlingsrom for å lære elever på ulike måter. I tillegg bør det gis systematisk hjelp utover dette for de som sliter mest. Sara fremholder også dette med praktiskrettet opplæring. Hun sier det er synd at sosial kompetanse ikke kom inn som en grunnleggende ferdighet i Soria Moria erklæringen. Da ville kanskje lærerne lettere ville kunne bruke tid på dette, i motsetning til nå hvor hun opplever at lærerne protesterer og lurert på hvilke fag og timer de skal ta av. Guro sier at det skulle vært plass nok, rent og ryddig, god atmosfære, spesialpedagogisk kompetanse på hvert trinn, flere

med spesialpedagogisk kompetanse på skolene, gode faglærere og klassestyreren som har ansvar for å se hele klassen først.

6.2 Presentasjon av mine informanters svar fra skolen.

Finnes det elever på skolen som har behov for ekstra oppmerksomhet, og er disse gutter?

På skolen finnes det elever som har behov for ekstra oppmerksomhet. Begge lederne sier at det er en overvekt gutter blant disse. Mette sier at hun vil tippe at 2/3 er gutter, mens Ellen anslår det til å gjelde ca. 70 % gutter. Ellen sier at; «*Vi opplever at det i utgangspunktet ikke er sikkert at de har noen faglige problemer, ofte er det atferden. Atferden fører til at det etter hvert blir faglige problemer. Du klarer ikke å gjøre noe, du gjør andre ting, du må ut en tur, og så mister du stadig mer og mer. Til slutt har du fått et faglig problem, som egentlig ikke var der i utgangspunktet*». Mette sier at jentene trenger oppfølging på andre områder enn guttene. Unni sier at det er en fordel om problemene er kjent på forhånd og det hun beskriver som overføringssaker fra barnehagen. Det er nyttig å starte med bakgrunnsinformasjon og jobbe derfra. Unni forteller om en ny elev i høst hvor hun tenker at hun må melde til PPT. Begge kontaktlærerne sier at de oppdager fort om det er grunn til bekymring. Unni sier at guttegruppen er voldsom i leken sin, det tar lett av og «*fyrer opp*» slik at det blir aggressiv lek. De kommer fort i klinsj. Overgangssituasjoner beskrives av begge som utfordrende for guttene. I Unnis klasse er det flere elever som trenger ekstra omsorg. Det er 2 gutter der hvor en har IOP, og den andre gutten har kommet i 2. klasse hvor hun tenker at hun må henvise til PPT. Gutten med IOP har fått diagnosen sosiale og emosjonelle vansker. «*Han har ikke lært å vente med å si ting, og bare roper ut i rommet, og noen dager går det i ett, og da blir det ganske slitsomt, og det blir en utfordring å få stoppet ordflommen uten å bli for bøs*», sier hun. Den nye eleven har utfordringer med å sitte i ro, og lager mye lyder, beveger seg mye rett og slett, og det er forstyrrende. Hun sier at hun ser årsakssammenhenger, men at det allikevel oppleves som slitsomt og plagsomt. Kari sier også at; «*det er en del gutter som trenger min oppmerksomhet*». Hun forteller om en mannlig kontaktlærer som fikk mye oppmerksomhet av jenter. «*Jeg legger merke til at det er forskjell på kjønnet der*», sier hun. Ellers har Kari nå både gutter og jenter som utmerker seg, i motsetning til tidligere hvor hun har hatt ansvaret for store atferdsproblemer hos gutter. Hun sier at; «*det skjer gjerne litt mer*

rundt dem», og beskriver det som om undervisningen kommer i veien av og til for hun har rett og slett ikke tid.

Mette sier om guttene at;

«Det er alltid barn som har gode sider, sterke sider og som ofte, men ikke alltid, lever de i en livssituasjon som fører til at de får en atferd som er veldig uhensiktsmessig i skolehverdagen. Både i forhold til voksne og andre elever, som gjør at de kan bli redd for dem, ikke liker dem, eller har lyst til å være sammen med dem. Hvis man blir avvist veldig mye, så søker man til de du får noe igjen hos og da kan du få noen allianser som både på klassenivå og skolenivå er veldig uheldige. Det gjør at de har en negativ innvirkning på hverandre.»

Hva er atferdsproblemer i skolen?

Kari sier at det er avhengig av hvilken erfaring du har med atferdsproblemer. Hun har erfaring med alvorlige atferdsproblemer, og synes derfor de problemene hun har nå ikke er av vesentlig grad. Atferdsproblemer for henne er elever som plutselig fyker ut av klasserommet, raser ut på gangen, støyer veldig mye, og lager uro generelt. Kari sier at jentene holder ting inni seg. Gutter skal tøffe seg. Følelsesmessig er det lettere å slenge ut ting og knuffe. Jentene blir mer lei seg, blir innesluttet og gråter lett. Det blir mer vold hos guttene. Vi ser og hører guttene mest, sier hun. Hun sier når de for eksempel kommer nye til en skole er utrygge, og at de gjerne vil vite hvem de kan forholde seg til. Da kommer atferden fram veldig tydelig, sier hun. Unni sier i likhet med Kari at definisjonene finnes individuelt. Det finnes ingen helhetlig eller enhetlig definisjon på skolen, men det handler om det som forstyrrer, plager, irriterer eller «det som er feil da». For henne er det utagerende atferd som plager andre barn og fører til at andre barn får en dårlig skolehverdag fordi man er redd for en. Voksne har et ønske om å ta vare på alle og få vekk denne atferden. Atferden er ofte til hinder for eleven selv og læringsprosessen. Den atferden som gjør at andre barn får en vanskelig skolehverdag er den atferden det er viktigst å arbeide med, sier hun.

Mette sier at vanskene defineres i forhold til «hva det gir seg utslag i», og det er atferd. «Det er snakk om atferd som avviker fra det som er forventet, eller som kan sees på som normen i skolen på en negativ måte». Forklaringene kan ligge i elevene selv, slik at de kan ha diagnoser. Det kan også være noe i måten skolen organiseres på, som gjør at det ikke

fungerer. Mette mener i likhet med Unni at atferden jevner seg ut og at jentene tar etter guttene i atferd som ikke er ønskelig. Unni sier at skjellsord begynner å bli likt fordelt mellom kjønnene. Mette sier at hun synes at jentene er litt mer utspekulerte enn guttene og bruker språket noe mer. Ellen sier at atferden defineres ut fra at de har vansker med å konsentrere seg, uro, sitter ikke nødvendigvis rolig på stolen, men kan klare det om de er veldig motivert. Det er forskjellige typer av problematikk sier hun. Noen har diagnoser sier hun, og de kan også gå i trender.

Hva kan forklaringer gutters atferdsproblemer?

Kari sier at det er et godt spørsmål, og at hun ikke helt vet svaret. Gutter kommer lettere i konflikt fordi de støter på hverandre, slenger ting og kaller hverandre ting. Hun sier at hun ser og hører guttene mest. Hun sier allikevel at siden hun tidligere har hatt gutter med store atferdsvansker, så synes hun ikke at hun har det lenger, selv om det er klart at det er ting å utsette på atferden. «Det som jeg ser på som atferdsproblemer er at elever plutselig fyker opp i klassen, raser ut på gangen, støyer veldig mye, lager mye uro generelt» sier Kari. Flere av de som har spesialundervisning har foreldre som er meget ressursvake. Unni sier at det er ofte flere faktorer. Det kan være barn som er mistilpasset, og ikke helt passer inn i skolens normer og regler. Relasjonen til voksne kan være preget av tidligere historier. «Maks uheldig er det der det er dårlig foreldresamarbeid, og der det er mye vansker hjemme. Da tror jeg vi lykkes fryktelig dårlig med de atferdsvanskene på skolen», sier Unni. Det handler i tillegg om kjønnsroller, og at gutter har litt aksept for å buse ut og være voldsomme. Hun beskriver det som en ubehagelig atferd. Guttene gjør mer av seg sier hun. Guttene er fysisk aktive og får for lite utløp. Hun mener det er uheldig med dobbeltøkter uten pauser. Skolen har ellers vanskeligheter med å forklare at det er skolen som er problemet. «Det er veldig sjelden vi har feil relasjon, vi liker ikke sånn og sånn, og det er vårt system som gjelder og de passer ikke inn her». Dette har jeg erfart sier hun, og forteller at skolen definerer nok vår egen virkelighet og betydning som over det andre. Hva vi som skole kan akseptere, og takhøyden er forskjellig rundt omkring. Dette gjelder også for hva som er akseptabelt, eller ikke er akseptabelt i hver enkelt klasse. Gråsonelandet er det vanskeligste å diskutere, sier hun og det er enklest å forholde seg til 0 toleransesystemet som gjelder trakassering vold og truing. Ellen sier at det er flere gutter som får ADHD og flere jenter som får ADD. Det er H-en som vi merker som regel, sier hun. Det at de ikke klarer å sitte i ro. Hun beskriver også guttene som mer fysiske og at det er lov for gutter å legge seg ned på gulvet. Det er ellers mange former for

problematikk, og at diagnoser går i trender. Gutter er mer fysiske og har en utpreget rettferdighetsans. Det kan være søvnproblemer, ustrukturerte hverdager, ting de tar med seg fra friminutt, skoleveien eller hjemmefra. «Det er trangt i garderoben her, og så kommer du borti noen om du går ut, og det trenger ikke å være ondsinnet overhodet, men det er mange gutter som tar det som om han er ute etter å ta meg!», sier Ellen. Mette sier at det handler om biologi og at mennesker er skapt på forskjellige måter. Mennesker er skapt for bevegelse, og biologisk har gutter mer muskelmasse enn jenter. Hun setter det hele også i et historisk perspektiv ved å si at; «*det som ikke er akseptabel atferd nå, var suveren atferd i vikingetiden!*». Vi lever nå i et stillesittende samfunn og det blir viktig å klare å legge opp til nok bevegelse og få brukt kroppen. Ikke alle mestrer å sitte stille på en stol. Det å skape harmoni er en utfordring i dagens samfunn. Det ligger ofte problemer bakenfor som ikke er skolens skyld, sier hun. Hun sier at forutsigbarhet ofte mangler i livene til de barna med atferdsproblemer. Poenget er at veldig ofte er dette smarte gutter. Det betyr ikke at de har spesielle skolevansker, for noen ganger har de det, men veldig ofte er det smarte gutter som vet hvordan de skal få til ting, det er bare snakk om hvilke ting de prøver å få til. For det er ikke sikkert at de velger de tingene skolen ønsker at de skal få til sier Mette. Det kan være livssituasjonen som gjør at de «har mye annet i hodet sitt». Det kan også skyldes diagnoser som for eksempel tilknytningsvansker, ADHD eller uspesifiserte vansker, sier Mette.

Unni forteller at barn som får venner, som får voksne som liker seg og gir de gode tilbakemeldinger, blir sett, utvikler lite atferdsproblemer generelt. Hvis du er den som blir syndebukken, som gjør ting som mobiliserer voksne og andre barn forsterker jo dette. Hun viser til Marthe Meo og sier at det er viktig å forsterke det som er bra. Det er også viktig å bestemme deg for hva du skal gi blaffen i. Hun sier i tillegg at det er kjempevanskelig å ikke gi tilpasninger i forhold til regler og regelhåndheving. Ut fra hennes kjennskap til barn sier hun at det er rettferdig. Det blir for henne viktig å ikke bli en lærer som oppleves urettferdig for de andre barna. Det blir derfor viktig å skape forståelse for hvorfor en gjør som en gjør som voksen. Så må barna akseptere at det er sånn, for det kan være alles tur en gang. Det må skapes aksept for å være annerledes. Vi må møte barn uten fordommer, men heller tenke at deg skal vi jobbe litt ekstra med.

Det utvikles ved at det begynner i det små, sier Kari. Det er et eller annet som de mangler, eller det kan være at de ikke får den oppmerksomheten som de har behov for. Guttene strekker strikken lengre og lengre. Han tester ut lærere og elever for å se hvordan de håndterer

ting. Til slutt kan det skapes frykt, forteller hun og at uheldig håndtering av lærer kan føre til store konflikter. Kari sier at det er «læreren som fyrer», og at utviklingen styres i stor grad av læreren som hun beskriver som «å lage sine egne elever». Utviklingen kan også gå i uheldig retning ved at han får en del negative ord fra medelever. Dermed lar han det gå utover de som er svakere. Utviklingen er også avhengig av hva som skjer eller ikke skjer i hjemmet. Mette sier at de store problemene er ofte der, og så kan de bli forsterket om det ikke er match mellom kontaktlærer og elev. Allerede i 1. og 2. klasse kan man se utviklingen, sier hun. «Man ser utviklinga på klasser som har de gode lærerne, og de som har litt mer trøbbel med å takle det her. Og da er det ofte ledelsen på skolen og PPT drøfter hva man kan gjøre for å snu hele klassen». Ellen forteller at ustrukturerte hverdager kan gjøre at utvikler atferdsproblemer, for du blir så utrygg på hvilke grenser som gjelder. Du blir usikker på hva som er rett og galt og hvordan han skal oppføre seg.

Mette sier at når det gjelder hva som kan være foranledninger til atferden sier hun at guttene har et utpreget syn på rettferdighet, og hvis det stilles krav som de ikke klarer å innfri kan dette være utfordrende for dem. Det kan være konkrete hendelser i skolehverdagen eller noe som har skjedd hjemme som gjør at det skal veldig lite til før de reagerer på skolen. Kari sier at de skiller seg ut ganske fort hvis de kommer nye til skolen. De er utrygge og vil vite hvem de kan forholde seg til. Utfordrende situasjoner for disse guttene er når de skal gå ut og inn av klasserom, knuffing og lydbruk. Hun sier at; «det er læreren som fyrer. Det går på klasseledelse og kontakt med elevene, rett og slett». «Man lager sine egne elever» sier hun. I overganger, som mange mener er utfordrende, mener Kari at der kan læreren også styre dette. «Han får en del negative ord fra andre medelever, og dermed lar han det gå ut over de som er svakere, ... eller så kan det være hjemmet og hva som skjer eller ikke skjer der», sier Kari. Unni sier at en hel del av foranledningene kommer ikke fra skolen, men hjemmefra. Det kan være fra helga eller fritida som gjør at du er utenfor og sur. På skolen kan det være noen som forteller deg hva du kan og hva du ikke kan gjøre, og det kan være vanskelig for barn som vil gjøre som de selv vil og få det som de vil. Dette gjelder flere barn og det kan være bare noe så enkelt som at de har tatt på seg strømpebuksen feil den morgenen osv. I klasserommet beskriver hun overgangssituasjoner hvor hun har prøvd å sende deler av gruppen, men hun sier at dette er en utfordring for mange «stopper og prater like vel, ved hylla, eller plutselig skal de gå og drikke litt vann, søler vann, eller de kan støte til noen i forbifarten, inn – og utmarsj, eller i gangen hvor det er trangt. Hun ser en positiv utvikling, for i første klasse bare

slo de til hverandre. «Nå har de slutta med det for nå er de jo kjent med hverandre». Hun sier at det ikke gjelder hele barnegruppen, men at det gjelder en hel del. Ellen sier at der og da kan det for eksempel gjelde lekeslåssing. Guttene tar pinner med seg ned fra skogen og de blir til sverd. Dette er moro helt til det blir alvor. Et annet eksempel er kongen på haugen. Leken er moro til det blir alvor og sier at; *«det går veldig ofte over fra lekeslåssing til slåssing»*. Hun sier at det ikke alltid er slåssing, men slag eller andre fysiske hendelser. Dette gjelder i større grad guttene. I klasserommet er det elever som ikke tåler å bli satt grenser for.

Guttene har en utpreget rettferdighetssans og tenker fort at noe er urettferdig. De tar ofte med seg ting inn fra friminuttet, fra skoleveien eller hjemmefra. De blir mer sårbare, og kan ofte mistolke signaler. Det trenger ikke være ondsinnet overhodet, men guttene kan oppfatte det som om noen er ute etter å ta meg.

Forklaringene på atferdsproblemene er mange. Mette sier at det kan handle om barn som flytter mye, omsorgssvikt, syke foreldre, mangel på forutsigbarhet i hjemmet og på skolen, det er på trygge de tar ut ting, de kan ha vansker i seg selv eller diagnoser. Hun er klar på at de skal bare ta ansvar for det som skjer på skolen, og at det som skjer utenfor skolen ikke er deres ansvar. De kan ikke ta ansvaret for foreldrenes valg, sier hun. Foreldrene tar ofte valg som de ofte ikke ser konsekvensene av når det gjelder barna. Ofte tar guttene oppmerksomheten bort fra sin egen utilstrekkelighet. Ellen sier også diagnoser og forhold hjemme. Hvis du har en ADHA diagnose og har en turbulent hjemmesituasjon kan dette forsterke problematikken. Det er også mulig å ha ADHD symptomer på grunn av hjemme forhold (ikke ekstreme forhold, men f.eks. mormor som dør, at de går fra hverandre osv.). Unni ser at det er flere faktorer og at det handler om at barn blir mistilpasset fordi de ikke passer inn i skolens normer og regler og relasjoner til voksne. De har gjerne med en historie når de kommer til skolen. Vi har ikke lett for å forklare at det er skolen som er problemet sier Unni. Det er veldig sjelden vi har feil relasjon til guttene, vi tenker at det er vårt system som gjelder, og de passer ikke inn i det systemet. Vi definerer vår virkelighet og betydning som over andre, og hva som vi som skole kan akseptere, og takhøyden er forskjellig rundt omkring. Også i det enkelte klasserom for hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt. Det er veldig forskjellig hva vi godtar og hva vi ikke godtar i skolen. Kari sier at det vises på språkbruken og på hvordan de er mot andre elever. Det handler også om hva som skjer eller ikke skjer i hjemmet. Unni sier at hun har en annen forståelse av atferdsproblemer enn flere av

sine kollegaer. Dette får konsekvenser for hvordan hun håndterer atferdsproblemene, sier hun. Dette har gjort at hun handler annerledes. Hun kan for eksempel overhøre skjellsord i en overopphetet diskusjon bak hennes rygg uten å gjøre noe med det. Dette har de fleste av de andre problemer med, forteller hun. Hun forteller at hvis hun skulle skjenne for hvert skjellsord, ville hun ikke kommet noen vei. Hun beskriver det som «hett på huset», og at «alle merket det». «Det var ikke lett å være kontaktlærer der da», sier hun. (Dette var i fjor). Hennes frustrasjon over at det tar tid vises ved at hun sier; «har de ikke skjønnet det enda? De skal jo ikke gjøre dette på skolen, de går jo i 2. klasse ikke sant?». Hun forteller videre at; «holder jeg de inne i friminuttet, får jeg bråk i neste time med uro for da har de ikke fått løpt av seg». Hun sier også at ting skjer fordi om hun er tydelig på hva hun godtar og ikke, og det er begrenset hvilke konsekvenser en kan sette inn. Hun forteller at de i går satt inne i et friminutt. Hun har ikke benyttet seg av dette tidligere. «Jeg håpa det hjalp litt, men vi får se», sier hun. I ytterste konsekvens varsler hun foreldre og tar opp ting, men det er ikke mye vi kan gjøre, sier hun. Hun sier at mange av tiltakene skolen tyr til ikke virker så godt, for guttene blir holdt borte fra andre elever, og det er ikke noen læring i å takle situasjonene da. Det gir ikke noen god relasjon heller til den voksne som sitter der og er vakt heller, og vi må gjøre det selv, forteller hun.

Utfordringer og håndtering av atferdsproblemer i skolen.

Guttene utfordringer fører til utfordringer for skolen som jeg skal redegjøre for her. Kari sier at det er utfordrende når guttene kaster ting rundt i skolen, elever blir redde, de så for eksempel en gutt som truet med en pinne med spiker i, og elevene la seg under pultene. Unni sier at det brukes mye tid på å rydde opp i etterkant. De bruker tid på å lage regler og gjenta disse. Guttene er greie for de er ikke langfurtne, sier hun. «Guttegruppa er generelt ganske voldsomme i leken sin», og det gjør at det blir en del konflikter.

Mette sier at; *«skolen er jo et sosialt samfunn. Alle sosiale samfunn har regler og retningslinjer for hva som er akseptabel atferd. Guttene utfordrer hva som er akseptabel atferd og hva som oppfattes som greit å gjøre»*. Utfordringer på skolen kan være elever som er ensomme, som ingen vil være med. Det kan føre til negativ allianser, gutter som ønsker å ta kontrollen over klasserom, lite motivasjon for skolearbeid kan føre til at de gjør andre ting, sier Mette. Ellen sier at det er graden av utagering som er avgjørende for hvilke utfordringer

skolen står ovenfor. Den største utfordringen er at det har kommet til et punkt at det nesten er fri barneoppdragelse igjen, sier hun. Ungene bestemmer mye. Hun tror ikke det er fordi foreldrene ikke vil, men at de ikke orker å ta de kampene. Hun poengterer at det ikke hjelper å gjøre noe med atferdsproblemene i skolen, om man ikke har med samfunnet. Foreldrene må tørre å ta de kampene hjemme og at det faktisk er de som bestemmer. Ungene hører ikke så godt etter heller, og det er nesten som vi må ta på de for at de skal høre etter, sier hun. Foreldrene synes ellers det er greit at elever ikke gjør leksene. Tidligere var det flaut å ikke ha gjort leksene, for du kom ikke på skolen uten å ha gjort leksene. I tillegg ønsker de at elevene skal få muligheten til å argumentere, at dette er en trend. Skolens utfordringer er å be om hjelp om det når de ikke kan håndtere det selv. Målet er at ungene skal mestre sin egen skolehverdag. Når det «brenner rundt unger», som har en tung skolehverdag, gjør de ofte skole hverdagen tung for elever og voksne. Hvis elever får det vondt, får ofte alle andre rundt de vondt også. Kari sier at det er forskjeller på byskoler og utenforliggende skoler. Byskoler har flere saker, det er flere etnisk norske som sliter, rus og flere å forholde seg til som beredskapshjem og barnevern. Kari forteller om et eksempel hvor utfordringene for skolen var; «hvordan skal vi takle gutten når han blir sint?». «Hvis du gikk bort til han når han var sint, ble det bare verre. Han lokka seg inne. Han reagerte på oppdeling av grupper». Hun sier det er vanskelig for lærere å roe ned elever om de ikke kjenner de godt. «Han kalte lærerne akkurat det han ville, om det var voksne, spilte ingen rolle». Ellen og Unni sier at problemer blir fort for store før de blir tatt tak i og da er de gjerne alvorlige. Unni poengterer at reparasjonsjobben blir kjempestor. Hun forteller at de har utvist elever, men da har det gjerne ulma og ulma og eksplodert gang på gang og så skal det brått gjøres noe og da er reparasjonsjobben kjempestor. Vi vet ofte at det skulle ha vært gjort noe før for da kunne vi ha unngått den største smellen, og det er feil håndtering. Det burde være slik at når alarmen går, det er da ting bør skje.

Ellen sier at de er i en ressursituasjon, som gjør at det ikke settes inn ressurser, om det ikke er vedtak. Det gjør de først når de må. Hun forteller at hun har satt inn en assistent selv om PPT mente at gutten ikke hadde rett på det. Hun begrunnet dette med at det ble gjort for at elevene skulle få en best mulig skolehverdag. Unni, Ellen og Mette sier at utfordringene får konsekvenser for lærerne på den måten at de blir slitne. Kari beskriver lærerne som redde. Vikarer vil ikke inn i gruppa, redde elever, henvendelser fra foreldre og lærere som er redde for hva han kan gjøre mot seg selv og andre. «Jeg var ikke noe glad i å være borte», sier hun,

for da blir situasjonen forverret. Unni sier at det er slitsomt for de ansatte for det tar mye tid å følge opp guttene, de bruker mye tid på å lage og snakke om regler.

Ellen sier at er du sliten som lærer trenger du noen å snakke med. Team kan skru hverandre opp og de kan skru hverandre ned. Hvis de skrur hverandre ned kommer de til ledelsen. Konsekvensene er avhengig av hvor alvorlig atferdsproblemene er. Om de går rundt i klasserommet, hiver ting, eller lager lyder kan det gå ut over klassemiljøet. Mette sier at kontaktlærerne bruker mye tid på foreldresamarbeid. I klasserommet kan konsekvensene være at andre elever trekker seg unna, vil ikke være sammen med dem. 0 toleranse mot vold i kommunen fører til politianmeldelser. Atferdsproblemene får også konsekvenser for læringsmiljøet, og at dette er kanskje det mest alvorlige for det fører til at andre elever sliter med å lære, sier Mette. Dette er fordi disse elevene representerer så store utfordringer, sier hun.

Mette sier at de arbeider med en felles skolekultur, og at dette tar tid. Utfordringen er å få med alle samtidig. Miljøarbeidere og sfo-ansatte jobber ofte til andre tider. Det er flere ting som gjør at denne prosessen tar tid. 0 – toleranse mot vold fører til politianmeldelser. Skole er opptatt av å se om ting kan gjøres på andre måter at elevene skal få det bedre. Ellen forteller at hennes rolle er å lytte og være støttende og forståelsesfull når personalet skrur hverandre ned. Det kan settes inn ressurser, eller de kan avlaste hverandre, tidlig innsats og hjelpe hverandre ved medisintprøving. Utfordringene som gjør det vanskelig å imøtekomme disse guttene sier Ellen handler om at *«det går kjempefint en time og det går kjempefint et friminutt og ikke bra i neste...Det vi holdt på med i går fungerer ikke i dag»*. Ellen beskriver en ustabilitet og vekslende væremåte som blir vanskelig å imøtekomme. Ellen sier at det må møtes av personer med kompetanse, for de må møtes av mennesker som vet hva atferdsproblematikk er. I tillegg vil foreldrene ha utvidet behov for støtte, kontakt og hjelp. Unni sier at de har en støttende kultur, men at de hele tiden møter behovet for ressurser, behovet for å være flere voksne ute, og som kollegaer må de hjelpe hverandre. Hun sier at kommunen ikke har så god råd, så det butter imot. Hun skulle ønske hun kunne gjort andre ting, men det blir begrensninger i henne selv eller kollegaen, og de blir tvunget til å velge løsninger som kanskje ikke virker så godt og ikke fører til læring i situasjonen for de elevene som sliter. Kari beskriver at det er litt slik at vi gjør ting på våre måter. Vi ser an elever og trinn. Hun har opplevd støtte ved nedturer og forståelse. Hun forteller at hun kjente jo han, og visste hvilke situasjoner hun kunne finne på ting. «Står jeg der og ser det før han begynner

med ting, så er jo ting løst før», sier hun. Kari forteller også om en situasjon hvor en vikar var inne; «hvor han kastet stoler rundt hvor den vikaren som var inne følte at ho måtte ha hjelp, hun kunne ikke stå i det alene. Hun går ut av klasserommet, og da er de jo alene der inne med han og da tok det jo helt av». Spørsmålet blir hva man gjør der og da, sier hun. Hun selv hadde sett for seg andre løsninger her.

Kari sier også at hun har en tendens til å snakke for mye. Hun jobber med seg selv i forhold til å bli flinkere til å forklare ting enklere. Hun beskriver at hun står og underviser og så oppdager hun at «de ikke skjønner et kvekk av det jeg sier. Det blir for mange ord i en setning», sier hun. I tillegg blir hun fort personlig, «og sånn sett lager jeg mye problemer for meg selv egentlig», sier hun. Hun mener likevel at den personlige biten er både en god og en dårlig egenskap. Dette fordi elevene vet hvor de har henne og de kommer til henne når de vil snakke om noe.

Vanskene håndteres ved at de gjør så godt de kan, de rapporterer, avholder PET – møter, så er det folk med kompetanse som ser om det er mulig å sette inn tiltak utover det som er gjort til nå. Kari forteller at det er 0-toleranse når det gjelder vold og å det å true folk. Gråsonelandet håndteres forskjellig, og hun sier at hun ser annerledes på dette enn mange andre på huset. Det blir jo rapportert, og det avholdes møter og det blir vurdert av de som har mest kompetanse om det er mulig å finne noen tiltak, sier Kari. Ellen sier at det som er viktig når man skal håndtere atferdsproblemer er tett oppfølging, kontakt med hjemmet for å prøve å avdekke, hjelpe, og råde og prøve å finne løsninger som fungerer. Hun sier at de ved hennes skole vet hvordan en skal håndtere ADHD for eksempel, men de må vite hva årsaken er for å vite hvordan de skal håndtere atferden. Foreldrene er alfa og omega, foreldre kontakt, foreldrestøtte og foreldrehjelp. Ved konflikter har vi tverrfag. Her kan lærere eller foreldre komme inn anonymt. Foreldrene kan komme med spørsmål til skolen, og helsesøster kan spørre spørsmål som det ikke er så lett for lærerne å spørre om. Prosessen beskrives som at kontaktlæreren prøver først og så går de til ledelsen og ofte har de med foreldrene eller så går de til tverrfag eller PPT direkte. Det kommer an på problematikken sier hun. De har ikke utarbeidet en tiltakskjede, men uttrykker at de går videre med det om de ikke klarer å håndtere atferdsproblematikken på egenhånd. Mette sier at skolen er et trygt sted å være for de barna vi snakker om. Skolen kan beskrives som et trygt sted for de voksne er tilstede, synlige, oppsøkende i forhold til dialog og i forhold til relasjoner. Guttene skal oppleve å bli sett og akseptert og respektert. Verdighet er også en viktig ting. Det er ikke alltid de som skole klarer

det, men det er viktig for guttene å bli likt for noe, og at voksne ser de gode tingene guttene gjør, de ser ikke bare de tingene som de ikke mestrer... Hun ønsker at guttene skal sitte med en følelse av at: «Jeg blir likt, de ser de gode tingene jeg gjør også». Avlæring tar lang tid.

«vi vet at det her skulle vi skulle ha gjort før»

Ellen sier at hennes rolle er å følge med på møter, og viser støtte til foreldrene og viser forståelse. Det handler om å «trygge foreldrene på at vi ikke er ute etter å ta noen, det er ingen sin skyld. Vi prøver bare å få en best mulig skolehverdag for de elevene og andre elever. Det er jo ofte slik at disse elevene ikke har så mange venner for du støter folk fra deg, eller du klarer ikke det med å opprettholde kontakt med, eller du klarer ikke det der med å være en venn». Mette reflekterer over at «det kan være måten vi organiserer på selvfølgelig, skolen som gjør at det ikke fungerer også». Hun sier at en må se på egen praksis før en gjør noe annet, og mener at de har et forbedringspotensial her. Unni sier at «vi vet at det her skulle vi skulle ha gjort før», for da kunne de ha unngått den verste smellen. Hun mener det er feil håndtering rett og slett. Hun skulle ønske at det var slik at når de begynte å alarmere, at det er da ting skal skje tverrfaglig. Det viktige er å komme tidlig inn sier hun.

«I møtet med elevene blir relasjonskompetanse og evnen til å se hele mennesket viktig» - Kompetanse på skolen for å avhjelpe og forebygge atferdsproblemer hos gutter -

Ellen sier at det er kjempekompetanse på skolen på ADHD og autisme. Det er mange elever med disse diagnosene og flere lærere som har hatt de elevene, samt kurs. Det er ellers flere lærere som har 1. og 2. avdeling spes.ped. Unni sier at de jobber med en felles plattform, men ikke er i havn. Det som benyttes mest er 0 – toleransegrensen for vold. De har vært på kurs i atferdsvansker, men mener skolen har en vei å gå i forhold til barn med atferdsvansker. Spesielt på forståelsen av at vi er en del av et samspill vi som jobber her, sier hun. På individnivå er det mye bra. Selv har hun arbeidet på et barne- og ungdomshjem, i barnevernstjenesten, og barne- og ungdomspsykiatrien. Hun har 1. og 2. avd. spes.ped, 6-10 års ped. og tilpasset opplæring. Hun har i hovedsak jobbet med barn som har sosiale og emosjonelle vanker. Kompetansen hennes hjelper henne med en forståelse av barna sier hun. Mette sier at det forventes at alle som er kontaktlærere og alle som jobber i skolen skal ha kompetanse til å håndtere atferd. Kompetansen er ulikt fordelt hos lærerne. Hvis det er mye

avvik på kontaktlærernivå, må det opp på ledelsesnivå. PST jobber for å skaffe alternative arenaer for elever som absolutt ikke fikser skolehverdagen. Dette har de gjort med stort hell. Hun er åpen for at andre kan ha gode ideer, og ikke tro at du kan klare alt selv, men heller ikke skyve fra seg ansvaret. I møtet med elevene blir relasjonskompetanse og evnen til å se hele mennesket viktig.

Unni sier at hun har ervervet seg kompetansen gjennom utdanningen, fra spesialskoler hun har arbeidet ved, og barne- og ungdomshjem. Ellen sier at hennes rolle som ansvar for spesialpedagogikken ved skolen er å vise forståelse, og samarbeide med foreldrene. Hun savner kompetanse på kartlegging, og sier at hun ikke har helt oversikten over det som finnes. Som rektor sier Mette at hun er heldig fordi den forrige rektoren var god på å se på helheter og hun har lært en del av han. Hun sier at skolen har et godt personal som evner å være fleksible og håndtere mye. De skaffer seg også kompetanse ved at *«de må stå i det i hverdagen og finne ut av hvordan vi kan gjøre det på en god måte»*. De har en tanke om at det er elevene som skal gå på skolen og de skal så langt det er mulig strekke seg i forhold til fysiske, menneskelige og økonomiske rammer.

Spesialundervisning, tilpasset opplæring og andre gode tiltak.

Ellen forteller at lærerne er pålagt å drive med tilpasset opplæring hele tiden. «De skal helst henge et par år etter for å få vedtak, sier hun. Spenningsfeltet mellom tilpasset opplæring er om du ikke klarer å tilpasse på det trinnet elevene er. Det er forskjeller på når en kobler på PPT innad på en skole på grunn av lærerens kompetanse i tilpasset opplæring. Hun fremhever stasjonsundervisning og veiledet undervisning som måter å tilpasse undervisningen på. *«Det kommer litt an på det faglige, og hvis det har gått så langt at de har mistet mye faglig, da kan du få en assistent som sier at du skal jobbe, men å få en assistent bare fordi at du er urolig, det tror jeg ikke jeg har opplevd»*, sier hun. Hun sier også at PPT sier at de må ha tilpasset opplæring, og at ansvaret blir lagt tilbake til skolene igjen. Alle elever skal ha tilpasset opplæring, sier Mette. Dette beskriver hun som små justeringer som gjør at man kan følge med i klassen. Noen har spesifikke vansker som gjør at de ikke klarer å følge undervisningen i klassen, og den progresjonen som er der. Mange vil ikke fungere så dårlig hvis de har noen som kan følge dem og støtte, rettlede og veilede dem i utfordrende situasjoner som for

eksempel overgangssituasjoner, og sier at for å benytte seg av dette, bør det ligge et vedtak der.

«Vi kunne ha kommet langt med assistenter og tilpasset opplæring på disse elevene, men på grunn av at det er vedtak og anbefalinger som styrer hvordan man bruker ressursen ønsker man ofte et vedtak om spesialundervisning for å ha ryggdekning til å bruke ressurser på denne måten. Det er ikke ressurser til mer», sier Mette.

Mange elever klarer å følge mye i klassen, om de ikke følger alt. Noen trenger noen som kan ta de ut av situasjoner som blir vanskelige å håndtere på en god måte. Vi skal tilpasse for alle elever sier hun, og så er det noen som trenger andre tilpasninger. Ellen forteller at de går mer og mer vekk fra bruk av grupperom. De tar med seg kanskje 3-4 fra klassen som er ute en kort tid for å lære stoffet for så å gå inn i timen igjen. De har heller forsterket voksentetthet.

Unni derimot sier at det er en vanskelig grense, som har ført til diskusjoner med personer i PPT. De foreslår oftere enn hun liker det, tilpasset opplæring. Hun stiller spørsmålet om hvor mange tilpasninger vi klarer på en skole å gjøre godt nok for å kunne forsvare det opp mot rettigheter du har i spesialundervisningen. Hun synes spesialpedagogikken blir borte og mener at det som nå er tilpasset, tidligere var spesialundervisning. Det er et lite miljø på skolen og få som har kompetanse i motsetning til spesialskolen som hun tidligere har arbeidet på. Hun sier at det er maks en på trinnet med kompetanse og det er vanskelig å opprettholde den gode standarden, og hun beskriver dette som en trist utvikling. Hun forteller at kommunen har mange elever som får spesialundervisning sammenlignet med ellers i landet, men hun sier at hun synes ikke noen av de elevene har fått feil av de hun har jobbet med. Hun sier at de er litt mer knipne på barneskolen og litt mer slepphendte på ungdomsskolen. Hun mener at spesialpedagogikken har blitt borte og sier at det har plaget henne litt. Hun sier at arbeidet som spesialpedagog handler om å bruke seg selv annerledes i et rom for å gi de det de skal ha. For å få til dette er det nødvendig å organisere undervisningen i en liten gruppe som går ut, og hun mener det er en bra arbeidsform for elevene. Ellers vil det bli ganske synlig. Det er ikke organisert slik at kontaktlærerene har ansvaret for spesialpedagogikken ellers på skolen. Hun sier at det var ikke sånn at; «yes» jeg har lyst til å ha spesialpedagogikken framfor klassen min!», og «hva med klassen stakkar?!». Hun sier at hun har vært opptatt av å snu ting på hodet og at spesialpedagogen kan være inne i klassen, slik at du som kontaktlærer får med deg hele

gruppen din. «Den skuta har vært litt tung å snu her», sier Unni. Hun tror det ikke det er så mange som gjør det som henne i år. I gruppa har de undervisning en time hver dag i norsk, matte, engelsk og sosiale ferdigheter. Arbeidsoppgavene er preget av å planlegge undervisningen, finne riktig stoff, ha nok konkrete, annet materiell tilgjengelig for timen slik at det kan bli en målrettet time. Dette er viktig for de mister en del i løpet av året, sier hun. Jobber med tema slik at de kan ha en forkunnskap å fremme i klassen, ved å svare riktig eller vise noe til den store klassen. Tiden i gruppa blir brukt til forberedelse og repetisjon. Hun bruker også sin spesialpedagogiske kompetanse inn i klassen og sier at «det er mange smarte ting man kan gjøre for alle elever». Hun er bevisst på å tenke på at barn har flere kanaler for læring og hun liker å eksperimentere med andre innfallsvinkler, visuelt, bevegelser, auditivt og litt taktilt.

Kari sier at alle har krav på å få tilpasset undervisningen til deres nivå. De har elever fra videregående nivå til flere elever med IOP som er over 2 år etter faglig. Forskjellen på spesialundervisning og tilpasset opplæring er slik hun ser det at tilpasset opplæring handler om små enkle grep, mens spesialundervisning er veldig tilpasset, og det utarbeides en IOP som det skal arbeides etter. Spesialundervisninger beskriver hun som «veldig tilrettelagt», med egne ukeplaner og bøker.

Kontaktlærerne sier at de kjenner på at det ikke finnes tid og rom til å ivareta den enkelte elev. Unni kjenner på at hun ikke har tid og at dagene er veldig hektiske, og at den tiden elevene er på skolen går i ett. Hvis man vil fordype seg, blir man sittende fast forteller hun. Kari sier at noen elever får veldig mye av henne, men det skjer ofte også mer rundt de som gjør det naturlig å bruke mer tid på disse elevene. Undervisninga kommer i veien av og til, jeg har rett og slett ikke tid sier hun.

Ellen sier at de er i startgroppa i forhold til å få til det med tilpasset undervisning på en god måte. De har nå klart å få med elever som tidligere ikke var med. De har i en lengre periode hatt fokus på tidlig innsats på 1.-4. trinn og har tatt ressurser fra de eldste og satt de inn i 1-4. Hun sier at det er vanskelig å imøtekomme elever som er ustabile i humør og dagsform. Unni er opptatt av å tenke at barna har flere kanaler inn. Bevegelse, visuelt, auditivt, og noe taktilt (vanskelig å få til dette). Hun bruker smartboard til å vise og forklare og henter konkrete når hun skal forklare. Hun synes det er utfordrende å gi lekser som er tilpasset nok. Kari sier at

hun kan bli bedre på å ikke bli så personlig og «ta med seg elever hjem». Hun kan bli flinkere til å forklare ting slik at elevene ikke bare sitter der og ser ut som spørsmålstejn. Hun kan hisse seg opp kraftig. Mener den personlige biten kan være både en positiv og negativ egenskap. Elevene er trygge på hvor de har henne og kommer til henne når de vil prate om noe. Hun er god på tilpasning uansett nivå på elevene.

Mette sier at de aller fleste får spesialundervisning i klasserommet eller i klassefelleskap, i grupper med andre. De har en elev som er organisert helt bort, eller som har mesteparten av tiden organisert utenfor klassen.

Vedtak om spesialundervisning, det beste vedtaket for de det gjelder?

«Hovedgrunnen til at spesialundervisning virker er at man har bakgrunn for å sette inn ressurser for at disse guttene skal mestre hverdagen sin», sier Mette. Dette handler ikke om noe annet enn ressurser sier hun, og at det gir oss grunn til å disponere ressursene til elevene. Hun sier også at hvis en skal ta en elev ut av den ordinære undervisningen, så må de ha et vedtak på dette. Sånn sett er det kanskje rett å kalle det spesialundervisning sier hun, men dette er gjort for å gi de et annet innhold for å oppleve mestring. Ellen sier også at vedtak som spesialundervisning ikke løser noen problemer, men at foreldrene eller ungen får en rett som fører til at kommunen må sette inn ressurser og at foreldrene har noe de kan «slå i bordet med». I tillegg fører det med en sakkyndig vurdering med råd og veiledning til skolen om hva man bør gjøre, og det er det de kan bruke vedtaket best til som skole, sier hun.

På spørsmålet om spesialundervisning er det beste tiltaket for de elevene det gjelder stiller Mette spørsmålet tilbake. Er det sikkert at det er det beste tiltaket? Hun sier at hovedgrunnen til at det virker er at man har bakgrunn for å sette inn de ressursene for at de guttene skal mestre hverdagen. Jeg sier ikke at det er det beste tiltaket, men det handler om ressurser, ikke noe annet, sier hun. Hun reflekterer over at det kanskje kan kalles spesialundervisning fordi du må ta elevene ut av den ordinære undervisningen. Atferdsproblemer handler ikke om norsk, matte eller engelsk, men å mestre livet sitt. Ellen er også klar på at spesialpedagogikk løser ingen problemer. Barnet og foreldrene får en rett, som fører til at kommunen må sette inn ressurser. Det er dårlig økonomi i den norske skolen som gjør at det ikke blir satt inn ressurser om det ikke finnes et vedtak, og med den kommer en sakkyndig vurdering med råd til skolen og veiledning på hva som er best å gjøre for eleven. I Unnis kommune har de hatt en

diskusjon på at du ikke får spesialundervisning på atferd. Da må du ha atferden som en tilleggsvanske. Gutter blir fort underyter, og har lite motivasjon. Kvinnelige lærere, konforme rom, hva vi tilbyr av undervisning, konservativt slik at de ikke treffer slik at det motiverer, ambisiøse IOP er og det blir et gap mellom det du ønsker å få gjort og det du får til. Kari sier at foreldrene vil ha inn spesialundervisning, men det hjelper ikke for det ligger andre ting under som spesialundervisning ikke hjelper mot. I tillegg er det ikke sikkert de får nytte av den undervisningen som finner sted inne i timen. Alle nevner gruppeundervisning på hvordan spesialpedagogikken bør organiseres. Ellen sier at de ikke bør være ute av klassen hele timen, og at det blir benyttet forsterket voksentetthet i stede for gruppe.

Samarbeid - «Det er alltid eleven i fokus!», sier Ellen.

Ellens rolle er å være med på møter med foreldrene. Hun sier det er viktig å vise forståelse og at det er behov for å trykke foreldrene på at de ikke er ute etter å ta noen, og at det ikke er noens skyld, men at de har et ønske om å få en best mulig skolehverdag for den eleven og andre elever. Hun samarbeider ellers med det spesialpedagogiske nettverket i kommunen. Jo vanskeligere sakene er, jo viktigere blir samarbeidet, seir Mette. På hvem de samarbeider med forteller Mette at de har et PST (psykososialt team) som fungerer bra blant annet fordi du får synet til flere forskjellige mennesker (opprettet på skolen for å se etter elever som sliter og sette inn tiltak). Eksternt samarbeider ledelsen med mange. BUP, PPT, barnevern og helsesøster blant annet. Mette samarbeider i tillegg med politi, skolekontoret og voksenopplæringen. Kontaktlærer har hovedansvaret for foreldresamarbeidet. Hun beskriver samarbeidet med ulike instanser som bra. Unni samarbeider på teamet, lærere og to assistenter. Ellers samarbeider hun med PPT, BUP, barnevern og forsterket helsestasjon. Hun synes samarbeidet fungerer bra men at det er en utfordring at samarbeidet ofte blir sjeldent og sier at de burde møtes oftere når foreldrene glipper. Hun legger til at det ikke er lett å få tak i samarbeidspartnere på telefon, og dette gjelder barnevernet spesielt. Hun samarbeider ellers med ledelsen på skolen og at de alltid er med på møter er en fordel for det er godt å ikke sitte alene på ting. Hun sier at det ikke er alt de har kompetanse på og at de derfor trenger hjelp fra andre og at det derfor er lurt å bruke penger på dette. Kari har opplevd at samarbeidet med barnevernet både kan karakteriseres som barnevern og foreldrevern. Hun sier at hun må ha hjelp om ikke samarbeidet med foreldrene fungerer.

Det forebyggende arbeidet

Unni sier at det handler om hvordan voksne møter barn. Du må vite at du har en jobb å gjøre for å skape relasjon, du må jobbe ordentlig med det og være bevisst. Vis en nysgjerrighet på barnet i forhold til interesser, hva han liker slik at du har mulige samtaleemner, eller gullkort som hun beskriver dem. Som pedagog må du være villig til å åpne nye dører. Mange barn dårlig tro på seg selv, og det blir din jobb å bygge vekk denne. Det er viktig. Det forebyggende handler om alt fra hvordan man sitter i rommet ved en teaterforestilling (voksne blant barna, hvem sitter ved siden av osv.) og det å være i forkant når du vet hva som trigger den enkelte eleven. Det handler om å være profesjonell og da er det viktig å beholde roen og ikke skrike eller brøle eller ta igjen med barn. Dagsplan, visuell plan kan ved behov for det, hvor de krysser seg ut. Tilpasse arbeidsmengde og ha en voksentetthet som gjør at du kan være i forkant. Hun forteller også om en gutt som de har satt inn et tiltak i friminuttene for å forhindre utagerende atferd. Da har hun og noen andre en bestilling på å følge opp en elev ute i friminuttene. Det handler om å hjelpe og være sammen med. Alt fra å fortelle hva som skal skje til å minne eleven på «husker du...». Ellen sier at tidlig intervensjon handler om å forebygge. Ellen har selv en åpen dør hvor lærerne kan komme inn å snakke, medarbeidersamtaler og det at ledelsen er ute i klasserommene og vet hva som skjer der er med på å forebygge. I tillegg er hun med på møter med foreldrene. Mette sier det er hennes rolle å håndheve trykket, og hun har som rektor et overordnet ansvar. Avholde PST møter og snakke med lærerne i forhold til elever som har atferdsvansker. Lærerne skal føle at de ikke står alene, at de opplever støtte fra ledelsen. Hun prøver å bruke tid, og kan ha møter med personalet og elever. Disse kan være både planlagte og tatt på sparket. Det er et felles ordensreglement for kommunen. De har gått fra å ha to til åtte voksne ute i friminuttet. Dette er gjort for å forebygge, og for at voksne skal kunne snakke med elever. Hvis det er noe som ikke fungerer så er punkt en å se på egen praksis før du gjør noe annet. Mette er i likhet med alle de andre i skolen opptatt av relasjon og sier om denne at det skal være en positiv relasjon, tydelig voksne på den måten at de er forutsigbare. Tydeligheten i relasjonen skal gå på at jeg liker deg. Jeg liker ikke alltid hva du gjør, men jeg liker deg! Forutsigbarhet handler blant annet om struktur på timen, hva de skal forberede seg på, hva de holder på med, og hva skal skje i løpet av dagen. Det blir viktig å identifisere og undersøke hva som kan avhjelpe. Forebygge handler om å gi guttene; *«det er noen som er villige til å gå sammen med meg, og til å høre på meg, men de går sammen med meg»*. Relasjonen blir således litt *«alfa og*

omega», sier Mette. At skolen skal være et trygt sted beskrives av Mette som voksne som er synlige og tilstede, de er oppsøkende i forhold til dialog og relasjon, guttene blir sett, akseptert og respektert, deres verdighet opprettholdes og de blir likt for noe.

De kontaktlærerne som i størst mulig grad klarer å imøtekomme disse guttene har veldig mye tett kontakt, har samtaler med og mye tett oppfølging av elevene og mange minuttssamtaler innimellom sier Ellen.

«Jeg har veldig tro på det med tidlig innsats, tidlig tidlig, tidlig», sier Ellen!

Alle informantene sier at prinsippet med tidlig intervensjon er veldig viktig. Kari og Mette sier jo tidligere jo bedre. Kari har ikke tro på å starte i 6. klasse. Unni sier at du kan se det allerede på 3 åringene når det gjelder atferd, og mener at da må det tas tak i med en gang. Hun mener at enda flere burde ha blitt oppdaget. Ellen sier også at tidlig innsats handler om å begynne i barnehagen, og sier at da er det lettere for skolen å takle det og elevene slipper å få en «urorolle». Det blir viktig ikke å vente. Mette sier at det er en av grunnene til at PST (psykososialt team) er opprettet (helsesøster, 2-3 assistenter, 2-3 lærere, rektor og 1 teamleder), nettopp fordi de ønsker å oppdage ting og sette inn tiltak.

Rammefaktorer som har størst innvirkning på skolens møte med guttene

Begge lederne sier at det handler om kompetanse. Ellen sier at guttene må møtes av noen som vet hva atferdsproblematikk handler om. Det er alltid mulig å få til mer med penger, men penger løser ikke alt. Man må ha gode tiltak, rom og muligheter for alternative tilbud. Mette fremhever engasjement som den viktigste faktoren i tillegg til personalet og personalets kompetanse. Hun legger til at det hadde heller ikke gjort noe å ha flere i jobb. Unni sier at mange barn mangler omsorg, og mange av disse barna får ulike former for atferdsvansker. Hun skulle ønske at «skolen utvidet seg til en annen type med frokost, bedre leksehjelp, og stabile omsorgsfulle voksne og fagfolk» så tror hun at de kunne ha avhjulpet bedre og forebygget senere problematikk.

Kari sier at det legges føringer i de sakkyndige vurderingene fra PPT, men hun synes det ikke alltid blir bedre ved å følge føringene. Det funker ikke for det virker så enkelt, sier hun. Det er ikke enkelt å arbeide med mennesker, og PPT er ikke inne på atferd, de er der når det gjelder

det faglige. Unni sier det er lite føringer på metodikk, men det er føringer på arbeidsområder faglig og sosialt. PPT legger også føringer på at eleven skal minst mulig ut av rommet og at de skal være på grupper eller kortere samtaler for de ønsker ikke at vi skal skille de fra fellesskapet. Det er viktig at de skal ha en tilhørighet, og det er en sterk føring slik hun forstår det. Ellen sier at føringene ofte handler om forutsigbarhet. Veldig tett oppfølging er vanskelig å gjennomføre, i tillegg til det å passe på at de pakker sekken, sier hun. Hun sier ellers at de får til hjem – skole bok, for det er ikke krav om å skrive mye.

Unni forteller at de tidligere hadde en miljøgruppe (8 gutter/3 jenter) som fikk annerledes skolehverdag som myket opp skolehverdagen deres. Hun synes dette var spennende jobbing. Ellen sier at tett oppfølging, foreldresamarbeid, to sett bøker, gå ut i garderoben alene først, få mulighet til å gå ut om det blir for tøft samt en mange andre småtiltak. Unni sier at det handler om å gå inn i det som lærer og spesialpedagog. Ellens rolle når deg gjelder å avhjelpe vanskene er å omorganisere, rokkere om på folk, sette inn assistenter og ha eleven i fokus i de tiltak som blir satt inn. Mette sier det handler om å se på forbedringsmuligheter, samarbeide og be om hjelp eksternt og snakke med kommunesjefen. Samarbeid blir viktig sier hun. Ved helt spesielle tilfeller hvor det handler om å mestre sitt eget liv, det handler ikke bare om å mestre skolen, vil det være behov for ekstrem tett oppfølging. Hun forteller at noen ganger er de avhengige av assistenter som fotfølger og at de da kan få gjort veldig mye. Hun er veldig lite for at antallet assistenter og miljøarbeidere skal ned, for hun ser at det fungerer.

Spørsmål som hvor var du? Hva skjedde? Hva gjorde du? Kan gjøre at man på sikt kan få gjort noe med guttenes handlinger i skolen. Hun sier at hvis du vet hva som gjorde at du reagerte som du gjorde, så vil du kanskje klare å reagere annerledes en annen gang. Noen ganger er det viktig at elevene ikke får publikum, og det blir derfor viktig å skjerme. 2-4 personer kan bytte på oppgavene slik at de ikke blir utbrente, men at det kan skapes forutsigbarhet og kontinuitet sier Mette. Noen elever har tidligere blitt plassert på andre arenaer fordi det har vært store utfordringer i friminuttene.

De kontaktlærerne som i størst mulig grad klarer å imøtekomme disse guttene sier Unni er gode på relasjon, kontakt med hjemmet, stiller på nytt neste dag og blir ikke uvenner for det, står i det og hjelper barna med en hel del ting. Avviser ikke guttene. Ellen sier at de har tett

kontakt med guttene, mye samtaler med elevene og foreldrene, mye tett oppfølging av elevene, gir de to minutter her og to minutter og signaliserer at jeg ser deg og jeg er her.

Hvis det kan karakteriseres som et samfunnsproblem, er det noe skolen kan gjøre for å påvirke rammefaktorene? Unni sier at mange barn mangler omsorg, og mange av de barna får typiske atferdsvansker. Hvis skolen utviklet seg til en annen type med frokost, bedre leksehjelp og stabile omsorgsfulle voksne og fagfolk. Ellen sier at en må tenke på elevens beste ikke læreren. Det betyr at det er vi som må flytte rundt på folk og tilpasse. Mette sier at det ikke handler om hva som er galt eller rett, men poenget er hva som er en god måte å gjøre det på for at elevene skal få det bedre. Hun beskriver en gutt som tidligere viste utagerende atferd, men som med et skjermet rom, for å få trygghet i seg selv, tett voksenoppfølging og trygge mennesker som vet hva de vil, men samtidig er opptatt av eleven som menneske. Hun mener at det bør rulleres på personalet og at de bør være veldig samstemte. 2 – 4 voksne er optimalt mener hun. Det er nok folk til at de ikke blir utbrent, Men samtidig nok til å skape kontinuitet og forutsigbarhet. Noen trenger at det ikke er andre mennesker der, slik at de kan bryte mønster.

Ellen sier at spørsmålet om alle kan inkluderes er et godt spørsmål, for vi har en visjon om at alle skal inkluderes, men at vi i realiteten ikke får det til. Ekstreme atferdsproblemer gjør at folk blir redd for deg, du får ikke venner, for de tør ikke, du er for voldsom. Hun forteller at hun som voksen har fått beskjed om å holde seg unna psykopater, men at i skolen skal alle være. Hvilke skoler er det beste for disse elevene? Hun mener at vi må tilbake til spesialskoler for vi har ingen andre alternativer, når man snakker om helt ekstreme elever. Hun sier at de har allikevel vært alene på skolene, og da er det bedre å få gjort noe i praksis. De har i hennes kommune ikke andre alternativer før ungdomsskolen. Hun forteller at elevene er ikke egentlig inkludert i et klassefelleskap selv om du går på skolen og du har tilknytning til en klasse. Hun tenker at eleven hadde hatt det bedre på et annet sted om den fikk gjøre noe annet, kanskje mer praktisk. Hun forteller om elev i 7. klasse med psykiske problemer som de fikk inn i alternativ arena, selv om de ikke har tilbud om dette før ungdomsskolen. På spørsmålet om alle kan inkluderes, sier Kari at det er mulig hvis man kjenner gruppa. Unni ser at det har vært gutter som har vært plassert utenfor klassen, men ble trukket inn i klassen når det ikke var fagspesifikke oppgaver for å ivareta det sosiale. De hadde en klar opplevelse av å ikke

være utenfor klassefellesskapet. Hun sier at det er viktig å få flest mulig inn, men at det kommer blant annet an på fysiske forhold, hvilken skole det er snakk om, og hvilke lærere du har å forholde deg til. Mette sier at alle kan ikke inkluderes, det kan hende de trenger hjelp til å mestre ting et annet sted med mål om at de skal bli inkludert. Det kan hende de trenger hjelp til å mestre livene sine andre steder i perioder. Andre lokaler og undervisningssted kan benyttes til å bryte mønster. Dette krever veldig tett voksenkontakt og oppfølging. Hun fremholder at; *«målet er at guttene skal mestre sin egen hverdag, målet er ikke å ta de bort fra andre, men at de skal mestre sin hverdag bedre».*

Hva kan gjøres annerledes og hvilket handlingsrom har vi egentlig?

Kari sier at det skulle vært flere voksne i klasserom, slik at det er mulig å ta ut elever for samtaler når situasjoner oppstår. De bør ha flere tiltak i skolegården som tar fokuset vekk fra slåssing og munnbruk, slik at elever slipper å komme opp i situasjoner som gjør at de ser seg nødt til å utagere. Det kan være ting de kan gjøre, de må ha grenser, de har trivselsledere i skolegården, men de med atferdsproblemer blir ikke med på disse aktivitetene. Det bør være kapasitet til å ta de ut for å gjøre alternative aktiviteter. Unni sier at vi ikke skal snakke fordømmende og moraliserende. Elevene skal vite at de er ålreite som de er, jobbe med holdninger til barn og foreldre, og for å få barn til å komme til skolen.

Vi må ville at barn skal ha det bra. Engasjere seg i elevene følelsesmessig, gi av deg selv innimellom, men vi må ha hjelp. Det er ikke sikkert vi lykkes noen gang sier Kari. Vi lykkes aldri med de som sliter langt inne, der lykkes vi aldri, sier hun. Kari får gjort mye men sier at hun ikke får gjort nok, og da føler hun at hun mislykkes. Ledelsen støtter henne på at 80 % holder, og at det ikke er mulig å få gjort 100%. Selvfølgelig kan man føle at man lykkes ved at elevene får % andel rett på prøver eller ved at hun har fått elevenes tillit.

Unni sier at relasjoner er veldig viktig, og at da har du en sjans til å gå gjennom gode og dårlige dager. Det gjelder å være raus i forståelsen i at vi er forskjellige. Det handler om synet på det å være annerledes. Barn skal ikke være redd for å vise fram foreldrene for læreren sin. Det blir viktig ikke å være moralske og fordømmende både ovenfor barna og foreldrene. Vi må signalisere at vi kan være fleksible vi også, sier hun. Det handler om å redusere krav og forventninger og heller hjelpe foreldrene slik at guttene ikke skal skille seg for mye ut og tape på det. Ungene er her nå og så får man gjøre så godt man kan. Ellen sier at skolen jobber

systematisk for å sette inn ressursene tidlig. Viser til 1. klasse hvor det er tre lærere inne, i motsetning til 7. klasse hvor det bare er en lærer inne. Hun fremholder at dette er harde prioriteringer for det fører blant annet til at 45 elever får 2 lærere i kunst og håndverk. Dette kan være store utfordringer når en f.eks. skal sy, og det blir da viktig å tilpasse undervisningen og følge læreplanen, men på en annen måte enn den de har gjort tidligere.

Mette sier at forutsigbarhet og trygghet, opplevelse av mestring må skje samtidig. Noen elever har behov for skjerming i perioder hvor de ikke har et publikum å vise seg for. Det blir viktig å benytte 2-3 personer slik at de ikke blir utbrente, men samtidig skape forutsigbarhet. Elever har vært ute av skolen i de tilfellene hvor friminuttene har vært store utfordringer. Guttene gjør ofte alt de kan for å ta oppmerksomheten bort fra sin egen utilstrekkelighet. Mye flyttinger varsler også bakenforliggende årsaker. Marit er ikke for at antallet assistenter og fagarbeiderantallet skal ned i skolen.

OPPSUMMERING:

Hva som oppfattes som atferdsproblemer vil være individuelt, og har blant annet med erfaring å gjøre. Ellen framhever det å konsentrere seg og uro. Unni sier at det er det som forstyrrer, plager og irriterer eller som oppfattes som feil. Kari sier at det hun oppfatter som atferdsproblemer er elever som plutselig fyker ut av klasserommet, raser ut og støyer mye og lager generelt mye uro. Mette sier at atferden avviker fra de regler og retningslinjer for hva som er akseptabel atferd i skolen. Guttene utfordrer det som er akseptabel atferd i det sosiale systemet.

Lederne ser samfunnsutviklingen som en del av forklaringene. Ellen trekker fram fri barneoppdragelse, mangel på voksne som bestemmer hjemme, og at foreldre ikke tar skolen på alvor. Hun sier at det ikke hjelper å gjøre noe med skolen når samfunnet er en del av forklaringen. Mette sier at det er et stillesittende samfunn. Kontaktlærerne legger forklaringene på hjemmeforhold, vansker i eleven som f.eks. diagnoser og skolen med organisering og relasjon og hvordan vi møter elevene. Dette gjør også lederne.

Det er mange grunner til at atferdsproblemene kommer til uttrykk i skolen. Klassekontaktene sier at overgangssituasjoner, relasjon og hvordan man leder klassen er av betydning. Mette sier at de kan ha et utpreget syn på rettferdighet eller det kan være krav de ikke klarer å innfri,

eller konkrete hendelser ved skolen og hjemme. Kari sier at de er utrygge og vil vite hvem de kan forholde seg til. Ellen sier at de kan mistolke signaler, lekeslåss, og at slag og fysiske hendelser kan være foranledninger til atferden som oppleves som problematisk.

PPT legger føringer i de sakkyndige vurderingene/uttalelsene. Kari sier at det blir ikke alltid bedre om de følger føringene for det virker så enkelt. Det er ikke enkelt å arbeide med mennesker, sier hun. PPT er ellers ikke inne på atferd ifølge Kari. Ellen sier at de føringene det er vanskeligst å følge er veldig tett oppfølging og at guttene skal ha hjelp til å pakke sekken. Unni sier at hun opplever det som sterk føring at elevene skal minst mulig ut av klasserom og at de skal føle en tilhørighet til fellesskapet. Unni sier at det er lite føringer på metodikk, men at det er føringer på arbeidsområder faglig og sosialt.

Begge lederne sier at det ikke er ressurser til å sette inn tiltak om det ikke foreligger et vedtak som spesialundervisning. Mette sier at det ikke er ressurser til mer enn spesialundervisning. Unni, Ellen og Mette sier at det blir noen slitne lærere, og lederne legger vekt på at andre sliter med å lære. Mette og Unni sier at de bruker mye tid på å rydde opp, og Ellen sier at skolen har utfordringer med å be om hjelp. En konsekvens av dette kan være at problemene gjerne blir for store før de gripes fatt i, sier både Ellen og Unni. Kari og Ellen sier at hvis elever får det vondt, får gjerne alle andre rundt de vondt også. Hvis atferden mobiliserer voksne og du blir syndebukk kan det fort bli en negativ utvikling. Hvis du får gode tilbakemeldinger, har venner og voksne som liker deg, kan det bli en positiv utvikling, sier Unni.

Alle sier at de er pålagt å tilpasse opplæringen. Det er stor forskjell på kompetansen i skolen på tilpasset opplæring. Dette fører også til forskjeller i når elever får spesialundervisning.

Alle uttrykker at det samarbeides for å forebygge og avhjelpe situasjonene som oppstår. Samarbeidet med foreldrene oppfattes som viktig og Kari sier at hun har behov for hjelp om ikke samarbeidet med foreldrene fungerer. Unni framhever viktigheten av å samarbeide godt på teamet. Om eksterne samarbeidspartnere sier Unni at det kan bli sjeldent og at de kan være vanskelig å få tak i. Kari sier at det kan bli foreldrevern i stedet for barnevern. Ellen poengterer at det er viktig å få formidlet til foreldrene at skolen forstår, ikke er ute etter å ta foreldrene og at det ikke er noens skyld. Alle sier det er viktig å sette inn ressurser tidlig.

I tillegg til et godt samarbeid, er det mange grunnleggende betingelser som er med både for å forebygge og avhjelpe atferdsproblemer. Nysgjerrighet, interesse og engasjement for guttene blir av kontaktlærerene beskrevet som viktig. Lederne mener det er viktig med tett oppfølging. Mette sier det handler om å se etter forbedringsmuligheter på skolen. Vi må omorganisere, sette inn assistenter og rokkere om på folk, sier Ellen.

7 Drøfting

Drøfting av funn

Hensikten med studien har vært å få et innblikk i, og økt forståelse av de prosesser som finner sted, forklaringer som foreligger, og hva som gjøres i skolehverdagen med den hensikt å motvirke og avhjelpe gutter som har en atferd som av skolen og PPT karakteriseres som problematisk. Jeg ønsker i første del av drøftingen å ta for meg og løfte fram første del av problemstillingen: «*Hvordan forstår personalet i skole og PPT at det er en overvekt av gutter som får spesialundervisning begrunnet i atferdsproblemer,...*». Her ønsker jeg å legge hovedvekten av drøftingen til mine informanters *forståelse* av overvekten av gutter med begrunnelse i atferdsproblemer. I den andre delen av drøftingen ønsker jeg å ta utgangspunkt i den andre delen av problemstillingen; «*og hvilke muligheter ser personalet i skole og PPT for at skolen skal kunne motvirke og avhjelpe guttenes vansker*»? Her vil jeg legge hovedfokuset på spesialundervisningen, tatt fra første del av problemstillingen, sett opp mot tilpasset opplæring. I tillegg vil jeg komme inn på og drøfte tiltak for å forebygge atferdsproblemer i skolen.

I første del vil jeg ha hovedvekten av drøftingen rettet om temaet *forståelse*, da rettet mot gutter i atferdsproblemer. Her vil jeg kort innledningsvis komme inn på omfanget av guttenes atferdsproblemer og guttenes uttrykksformer. Videre vil jeg se generelt på hvordan atferd kan forstås, og mulige føringer eller prinsipper som kan legge føringer for forståelse. I det følgende vil jeg så drøfte ulike måter å se på atferdsproblemer og noen mulige konsekvenser av dette. Her vil jeg drøfte noen av de individuelle og kontekstuelle faktorer som virker inn, og legge hovedvekten på faktorer i skolen og hjemmeforholdene. I tillegg vil jeg kort komme inn på det som kan sees på som overordnede, eller kulturelle faktorer som kan finnes i samfunnsutviklingen generelt. Avslutningsvis i del en vil jeg drøfte det jeg ser på som transaksjonsmodellens muligheter og begrensninger.

Omfang:

Omfanget av atferdsproblemene, og overvekten av gutter med spesialundervisning er det ingen av mine informanter som stiller spørsmålstegn ved eller betviler. Begge skolelederne ble spurt om dette, og de sier at det er henholdsvis 2/3 og ca. 70 % som er gutter. Dette stemmer med tall hentet fra Nordahl (2012), som sier at andelen på om lag 70 % gutter har vært stabil over 10 år. Av mine informanter er det Unni som poengterer overvekten av gutter

og sier at vi som voksne nok er «litt indoktrinerte på hva det er vi ser etter, hva vi responderer på. Guttene er i overvekt helt klart!». GSI –statistikken viser at det på barnetrinnet for skoleåret 13/14 (inneværende skoleår) er det ca. 69 % gutter og 31% jenter som har spesialundervisning, etter enkeltvedtak.(Grunnskolens informasjonssystem 2013-14). Nordahl (2007) viser at vansker fordelt på kjønn er 78%/22% på ikke definerte atferdsproblemer, og 73%/27% på ADHD problematikk med klar overvekt av gutter i begge kategoriene (Nordahl 2007, s. 8).

Guttenes uttrykksformer:

Flere av mine informanter peker på at guttenes uttrykk har en annen form en jentenes. Guttene har en helt annen form når de skal plassere seg i et hierarki, og at det er snakk om fysisk styrke. Det kan også virke som om guttenes uttrykksformer er mer voldsomme og at de får ut ting, de skal tøffe seg, teste ut voksne og barn og at de lettere kommer i konflikt, sier mine informanter. Det kan virke som om følelser blir regulert ved at de lettere slenger ut ting, knuffer, slår eller andre fysiske utslag om de sliter. Det kan også virke som om gutter i større grad mistolker signaler lettere enn jenter, mener flere av mine informanter. Guttene kan bli frustrerte på grunn av manglende forståelse.

NOVA 5/14 (Backe-Hansen m.fl. 2014) handler om «kjønnsforskjeller og elevprestasjoner i skolen». Kjønn er viktig i forhold til atferdsproblemer, men det er også viktig i forhold til spesialundervisning og i forhold til prestasjoner i skolen generelt. Slik sett kunne jeg skrevet inn dette temaet med begrunnelse i flere innfallsvinkler. Jeg velger å sammenfatte hoveddrøftingen omkring kjønn i kapitlene som følger.

Fremmedgjøring i skolekulturen:

Forklaringene på jentenes prestasjoner i skolen har i USA gjennom 1900 tallet blitt argumentert med på denne måten: «..dominansen i skolen har bidratt til å premiere jentene på tross av guttenes muligheter, noe som igjen fører til at gutter føler seg fremmedgjort, med negative konsekvenser for deres motivasjon, disiplin og sosiale samhandling», (Backe-Hansen m.fl. 2014, s.40). Slik sett kan både skolemotivasjon, oppførsel i klasserom og lærerens undervisning sees på som mulige forklaringsmodeller. «Siden det gjennomgående er flere gutter enn jenter i gruppa som er lite tilpasningsorienterte, vil dette føre til at lærere som formidler denne skolekulturen, favoriserer jenter» (Nordahl, 2003, i Backe-Hansen m.fl. 2014 , s.51).

Lærerens støtte til elever er av betydning i tillegg til evnen til å følge opp guttene, som er av størst betydning (Robinson m.fl., i Backe-Hansen m.fl. 2014). Ved å øke lærerstøtten kan det føre til en større grad av motivasjon for å lære og er av avgjørende betydning for å prestere i skolen (Gherasim m.fl. 2013 og Troia m.fl. 2013, i Backe-Hansen m.fl. 2014). Forskningen i Skandinavia og ellers viser i tillegg at det nettopp er guttene som får mest oppmerksomhet. Det vil være kvaliteten på den oppmerksomheten som gis som vil være avgjørende. Tilsnakk, kritikk og negativ oppmerksomhet vil ikke være å foretrekke. Det ser også ut som om guttene får mest læringsstøtten oppmerksomhet (Kelly 1988, i Backe-Hansen m.fl. 2014). Nordahl (2007) sier at vi i skolen forventer at guttene skal prestere dårligere og være bråkete og urolige. Mens vi forventer at jentene er samarbeidsorienterte og skoleflinke og slik sett kan vi stå i fare for å bli en del av underbevisstheten (Bordieu, i Nordahl 2007).

Endringer som følge av forandringer i skolens arbeidsformer, ser man at kan ha fått konsekvenser for elevene. Åpne undervisningsformer og ansvar for egen læring kan føre til at jenter profitteres og at de skoleflinke premieres (Backe-Hansen m.fl. 2014). Økt grad av tilpasset opplæring kan sees på som en av flere forklaringer på dette, og det ved skole og klassesentrerte tiltak har vært et fokus på betydningene av et godt klassemiljø (ibid). Rapporten viser også til Demanet m.fl. (2013, Backe-Hansen m.fl. 2014, s. 93) som indikerer denne fordelene: «et tilstrekkelig antall jenter beroligende på guttene, noe som igjen påvirker guttenes skoleprestasjoner positivt». Dette viser atferdens indirekte rolle når det gjelder skoleprestasjoner. Slik jeg ser det kan økt grad av tilpassing føre til endringer i skolens arbeidsformer. Som Nordahl poengterer (i Backe-Hansen m.fl. 2014) får elevene i større grad ansvar for egen læring og åpnere undervisningsformer og dette kan føre til at de skoleflinke blir premierte og at guttene kan slite mer. I tillegg vil forskjellene i skole og klasseledelse, det vil si organisering og struktur være av avgjørende betydning.

Modning og hjernebarkens tykkelse og volum har blitt sett på som mulige forklaringer, og at jentene blir tidligere modne enn gutter. Ifølge Giedd m.fl. (2012, i Backe-Hansen 2014) kan det sies av jentene ligger 1-3 år før guttene i denne modningen. Resultatene viser derimot samme evnenivå, samt at det er forskjeller også i voksenalder (ibid). Dette fører med seg behovet for mer forskning. Det er forsket mye på kjønnsforskjeller, men mindre på årsaker. Rapporten poengterer viktigheten av å jobbe med atferd i klasserommet. Det som beskrives

som et «skjult pensum», dvs. normer og regler osv. kan føre til et økt gap mellom kjønnsmessige prestasjoner både sosialt og faglig.

Forståelsen hos mine informanter er å finne i barnet som et resultat av arv og/eller miljø, i hjemmesituasjonen til barnet, i klasse og skolemiljøet eller i samfunnsutviklingen, samt kombinasjoner av disse og at disse også virker inn på hverandre. Drugli (2008) fant i sin undersøkelse fra 2007, at pedagogene fant årsaksforklaringer i barnet selv, foreldre og familieforhold eller kombinasjoner av disse. I 1991 fant Skrtic at pedagogene la all skylden til barnet alene (Drugli 2008). Dette kan tyde på at både kompetansen til PPT og skolen går i retning av en mer systemisk og helhetlig tilnærming til atferdsproblemene. I følge henvisningene jeg har gjort over, kan det tyde på at utviklingen går i retning av en utvidet forståelse på og syn beveggrunner for atferdsproblemer.

Identifiseringsdilemmaet:

Et av dilemmaene vi møter i skolen er dilemmaet med å identifisere eller definere en atferd som atferdsproblem (Norwich 2008). For at man skal kunne identifisere atferdsproblemene kan ikke voksne fornekte at de finnes. Dette vil føre til en usynliggjøring av problematikken (Kirk, i Dalen 2006). Når det gjelder atferdsproblemer tenker jeg at det ikke er stor sannsynlighet for dette, men at muligheten er der. Dette gjelder nok spesielt hvis de voksne ikke klarer å innrømme at de har utfordringer, at de ikke ser seg selv som en del av utfordringen, eller om de ikke har evnen eller kompetansen til å identifisere denne formen for atferd. En av mine informanter poengterte nettopp dette, og at de i skolen ikke har lett for å se seg selv som en del av problemet. I dette dilemmaet kan også foreldre ønske å unngå identifisering. Mange foreldre kvier seg for å melde barnet til PPT på grunn av hvilke begrensninger det kan føre for barnet siden og de stigma et vedtak vil føre med seg.

Det er nok mer trolig at de voksne blir stresset av guttenes atferd i møte med omgivelsene, og at stresset fører til at de har et behov for segregerende tiltak. Dette tenker jeg er spesielt relevant om de ikke har kompetanse til å håndtere atferdsproblemene i klasserommet, og at de må møtes av noen som vet hvordan man håndterer denne typen atferd, som en av mine informanter poengterte. «Stressingen» kan fort føre til segregering (Dalen 2006). Hvis man aksepterer atferdsproblemene som en del av det som er innenfor et normalt variasjonsområde

og tenker at dette er det mulig å gjøre noe med, vil det nok være større sjanse for økt grad av inkludering (ibid).

Anne er den av mine informanter fra PPT som tydeligst sier at identifiseringen av atferdsproblemer vil være personavhengig. Blant annet vil opplevelsen av respekt være viktig, kjønn og kompetanse vil også være avgjørende. Barnets evne til å vise respekt for voksne og til å benytte sosial kompetanse til rett tid og på rett plass, vil virke inn på i hvilken grad vi som voksne opplever at barnet sliter med atferdsvansker. På skolen sier Unni at de heller ikke der har noen enhetlig definisjon, så det gjøres individuelt. Dette kan tolkes dit hen at skolen ikke har en skoleomfattende handlingsplan. Kari sier at hun tidligere år har hatt ganske store atferdsproblemer, så derfor synes hun ikke at hun har det lenger. «Atferdsproblemer er at elever plutselig fyker opp i klassen, raser ut på gangen, støyer veldig mye og lager generelt mye uro. Det ser jeg på som atferdsproblemer», sier hun. Dette er med å bekrefte Anne sine tanker om at det som vil betraktes som atferdsproblemer ikke er noe det finnes en felles mening om i et kollegium. «Skolen er jo et sosialt samfunn. Alle sosiale samfunn har sine regler og retningslinjer, hva som er akseptabel atferd. De utfordrer hva som er akseptabel atferd og hva som oppfattes som greit å gjøre, veldig». Mette. Slik jeg ser det kan dette være en av flere utfordringer når man skal snakke sammen for å komme fram til for eksempel en felles handlingsplan for skolen. Lærere er tradisjonelt vant til å gjøre ting på sin måte, og flere skoler har en vei å gå når det gjelder å framstå som en skole som mestrer sammen.

Regler og regelhåndhevelse:

Kommunene har utarbeidet forskrifter til ordensreglement i den enkelte kommune, skolene lager så sine ordensreglement med grunnlag i kommunens forskrift, med blant annet forventninger til den enkelte elev, regler og konsekvenser ved overskridelse av reglene. I tillegg vil hver enkelt klasse lage sine regler som har tatt utgangspunkt i det enkelte klassemiljø og de behov som finnes der. Med forskjellige lærere inne i ulike klasser og ulike regler i hver klasse og med forskjellig toleransegrense hos den enkelte lærer er det mulig å se at det kan være utfordrende å få til et felles vi, og at skolene må jobbe en del med dette for å få det til. Når vi vet hvor viktig det er for disse guttene at det vi som voksne gjør er forutsigbart og rettferdig, bør vi se på om det er mulig å enes på et større grunnlag. Dette vil gjøre det enklere å mestre sammen. For å kunne handle forutsigbart for guttene er det viktig å ha tilnærmet lik forståelse av når en atferd er avvikende. I regler er det viktig å poengtere ønsket positiv atferd, men det vil å være hensiktsmessig i handlingsplaner å beskrive

konsekvenser for eksplisitt uønsket atferd. Disse må være kjent og være under huden både på elever og lærere (Nordahl m.fl. 2005).

Behov for felles forståelse:

En av mine informanter fra PPT forklarte hvorfor det er behov for en felles forståelse av guttene, som utgangspunkt for handling. Instanser som er involvert, kan fort bruke energi på å arbeide mot hverandre i stede for å bruke all energi til å følge opp eget ansvar. Min erfaring er at store utfordringer ikke bare utfordrer skolen som system, men også andre systemer som er involvert. Tradisjonelt har forklaringene på atferdsproblemer vært å finne i arv eller miljø. Hvor vi legger våre forklaringer og forståelsen for et barns væremåte vil være avgjørende for hvilke tiltak vi i neste omgang ser det som hensiktsmessig å sette inn. Mine erfaringer tilsier at det ofte er det komplekse beveggrunner som gjør at guttene handler som de gjør i øyeblikket. Hvis jeg som pedagog «legger skylden på» hjemmefronten og diagnoser ensidig, vil jeg ha lite handlingsrom som pedagog. Rundt samme samarbeidsbord med «alle» instansene samlet kan forskjellige forklaringer og forståelser av problemet fort få konsekvenser for de tiltak som hver og en ser på som best tjenlige.

Holdninger:

Hvilke holdninger pedagogen har vil være med å legge føringer for det pedagogiske arbeidet. Unni sier at «vi er litt moralske på det. Vi liker ikke sånt. Vi vil ikke ha gutter som spytter ned søte små jenter som står ute og skal ta bilde». Holdninger vi har til hverandre, til elever og til ord som blir benyttet vises på forskjellige måter. Guro fra PPT likte ikke at jeg hadde benyttet begrepet atferdsproblemer eller atferdsvansker, og at deres kontor sjelden kalte det for det. Ord som benyttes får den betydningen man tillegger ordene. I tillegg vil vi bli preget av det miljøet vi til enhver tid befinner oss i. For når man beskriver en atferd, så mener hun at man stempler dem som det. Jeg opplevde at flere av mine informanter nølte litt med å beskrive konkrete negative handlinger hos guttene når de ble bedt om å beskrive guttenes atferd, og at de balanserte uttalelsene med positiv informasjon i tillegg. Dette tolker jeg som at de har et nyansert syn på det å ha denne formen for utfordringer, samtidig som det sier noe om deres holdninger og syn på barn. Berit poengterer at det er store forskjeller i hvordan vi prater om guttenes utfordringer, og hvordan disse formidles til PPT i henvisninger. Måten det blir gjort på sier litt om holdningene til atferdsproblemene sier hun. Det hun beskriver som

«bedrøvelseserklæringer eller beskrivelser av eleven», med følgende forklaringer på atferd kan sees på og forstås innenfor en individuell tilnærming til guttens utfordringer.

Overland (2007) gir oss en oversikt over to ulike måter å tenke på i møtet med atferdsproblemer. Måtene å tenke på mener han er viktig med tanke på hvordan atferd forstås og de tiltak som blir førende i det forebyggende arbeidet:

| Tenkemåte A | Tenkemåte B |
|----------------------------------|------------------------------------|
| Enkle forklaringer | Komplekse sammenhenger |
| Reparasjon | Læring og utvikling |
| Opptatt av klassifisering | Opptatt av relasjon |
| Opptatt av svakhet | Opptatt av styrke |
| Vil finne årsaker | Vil finne opprettholdende faktorer |
| Fokus på fortiden | Fokus på «her og nå» situasjoner |
| Fortolkninger | Beskrivende observasjoner |
| Normalisering | Bra nok |
| Ensidig fokusering på problemet | Å finne unntakene |
| Fokus på det som ikke er oppnådd | Å samle på fremskrittene |
| Ad hoc –løsninger | Systematisk arbeid |

Individuelle forståelser:

Berit sier at «skolen må differensiere mer og analysere årsaker til atferd, og skape seg kompetanse». To av mine informanter sier jo også at det går trender i diagnoser. For stor kompetanse på noen former for problematikk, og mangelfull kompetanse på andre former for utfordringer barn sliter med, kan føre til at både vi i skole og PPT ikke klarer å se og analysere godt nok årsaker til atferd, selv om vi gjør så godt som vi kan.

Han som oppfant diagnosesystemet sa også selv at «hjelp jeg har oppfunnet en epidemi!». (Foredrag Skaarderud om psykisk helse 2013)

Et av svarene er blant annet å finne i biologien. Mitt syn på barn er at det ikke kan være «feil» på barnet. Ut fra denne tankegangen blir det normale sett på som rett og det avvikende feil. Berit gir et eksempel som sier at gutter med Austisme må behandles annerledes enn gutter med ADHD. Dette er en individuell tilnærming til barnet. En individuell tilnærming med for eksempel kartlegging av barnet med en WISC kan fremvise ting ved eleven som man ikke har

tenkt på. Det kan være individuelle årsaker som gjør at de ikke forstår og av den grunn lett for eksempel kommer i konflikt. Resultatene fra denne kan være med på å forklare hvorfor de har vanskeligheter med å diskutere og redegjøre for hvordan man forstår situasjoner.

Hvis vi som mennesker har behov som vi ikke får tilfredsstilt gjennom den skolehverdagen vi legger opp til kan også dette sees på som en tilnærming som er av individuell art. Biologisk har guttene mer muskelmasse enn jentene, og det stilles spørsmålsteget med om vi ikke har behov for å bruke musklene våre i større grad. Rent biologisk har gutter mer muskelmasse poengterer Mette (rektor). Vi er skapt for bevegelse sier hun. Disse elevene kan ha manglende impuls kontroll og sinnemestring som individuelle risikofaktorer. Hvis konsentrasjonsevnen din er målt til å vare i 10 min, men så tvinges du til å jobbe i 45. Skolens organisering kan slik sett sees på som en risikofaktor, og det kan også konsentrasjonsevnen til barnet, som en individuell risikofaktor. Triggere eller utløsende og opprettholdende individuelle faktorer må kartlegges.

Kontekstuelle forståelser:

Hvis «problemene ligger bak, men det gir seg fysiske utslag», er dette en annen måte å se på atferdsproblemer på. Det blir brukt flere metaforer i dagligtalen for å uttrykke kompleksiteten og årsaksforklaringer til guttenes atferdsproblemer. «Bagasje», «den tunge ryggsekken» og «bakenforliggende årsaker» som her nevnt, er eksempler på dette. Jeg har et inntrykk av at det her kan vises til flere former for forståelse og forklaringer på atferden vi ser i skolen. Ofte viser disse omtalene, om de blir benyttet av personalet i skolen eller PPT, til kontekstuelle forhold som for eksempel kan handle om en tidligere traumatisk oppvekst m.m. Dette fører til en forståelse om at dette har påvirket og kan påvirke guttene også her og nå.

Hvis atferden forstås som en del av den konteksten det opptrer i, vil det være naturlig å rette oppmerksomheten mot omgivelsene og samspillet med den gutten det gjelder. Da blir det viktig å lete etter triggere i skolemiljøet og se på hva som er utløsende og opprettholdende faktorer her og nå i skolemiljøet. Bakenforliggende årsaker blir da av underordnet betydning. Guttene kan ha ulike utfordringer, og Berit sier at vi må differensiere mer på hva som er årsaken til utfordringene guttene har. Guro som påpeker at hun vil se på hele klassemiljøet før hun tar for seg gutten. Dette oppfatter som det individuelle perspektivet og det hun omtaler som å «lete etter feil på hver enkelt barn». Jeg opplevde at hun viste til et viktig poeng i denne

problematikken. Når først gutten har fått en diagnose, er det lett å glemme kontekstuelle forhold.

Livssituasjonen:

Det er livssituasjonen som gjør at atferden guttene viser ikke blir hensiktsmessig. «De har mye annet i hodet sitt», sier Mette. Slik sett kan det å ikke være tilstede her og nå, eller å ha dårligevne til å konsentrere seg, sees på som mulige beveggrunner for atferdsproblemer. Bakken m.fl. 2008, viser til at livshendelser og livssituasjoner som stress, traumer og potensielle traumer er med på å gjøre gutter mer sårbare. Eksempler som er gitt på det er familiekonflikter, det å bli mobbet og mangel på sosial kontroll (Backe-Hansen m.fl. 2014, s.85). Etter 2008 vises det i rapporten til tre studier der alle tre påpeker at gutter er mer psykologisk sårbare enn jenter (ibid). Dette viser til at forhold utenfor skolen også er av betydning. Atferdsproblemer er større hos gutter enn hos jenter allerede i 5 års alderen og at tendenser til endringer i familiedannelser osv. kan betegnes som opprettholdende faktorer i guttenes atferdsproblemer (Cooper et al. 2011, i Backe-Hansen m.fl. 2014). Det er viktig å poengtere at det ikke finnes noen entydige forklaringer men at atferdsproblemer er avhengig av en rekke faktorer, men det kan indikeres at gutter er mer sårbare for de risikofaktorene som innebefattes i barnas oppvekst (i Backe-Hansen m.fl. 2014).

I tillegg vil samarbeid med foreldrene, foreldrenes støtte, forhold ved hjemmet være av betydning (Backe-Hansen m.fl. 2014). Livshendelser som stresstraumer og det som beskrives som potensielle traumer (skilsmisse osv.), gjør gutter mer sårbare enn jentene (ibid). Familiesituasjonen og forholdene hjemme blir av mine informanter beskrevet som mulig årsaksforklaringer på atferdsproblemer. Om forklaringene på atferdsproblemene vi ser på skolen legges til familiesituasjonen, burde ikke heller tiltakene settes inn hjemme, slik at atferden minker på skolen? Hvis man ser på familiesituasjonen som den eneste årsaken til atferden, vil spesialundervisning i norsk, engelsk og matte ikke hjelpe, sier flere av mine informanter. Hjemmeforholdene kan bli uforutsigbare av en rekke årsaker. Disse årsakene kan gi seg utslag fysisk også på skolen. Jeg fikk høre fra en mor at et foreldrepar sa at de prøvde å komme seg unna barnevernet, og ønsket derfor å flytte raskt videre til neste skole. Foreldrene tar valg som får konsekvenser de ikke alltid er klar over. Elever kan også bli sinte på skolen på grunn av redsel for hjemmesituasjonen. En av mine informanter mente også at

det burde være lavere terskel for å hjelpe og veilede hjemmene. Det blir fort slik at foreldre skylder på hverandre og at systemene gjør det samme.

Skolekonteksten - her og nå «ad hoc» – vs. systemisk tilnærming):

Flere av mine informanter har påpekt at skolen er en trygg arena og at det således vil være naturlig for guttene å ta ut atferden her. Jeg har vært opptatt av atferdsproblemene vi ser og opplever i skolen, og hva vi kan gjøre med dette. Forståelsen vil slik jeg ser det være avgjørende for vårt møte.

Her og nå forståelse, med fokus på triggere i miljøet

En anonym lærer beskriver klasserommet som «det farlige klasserommet», i en kronikk i Aftenposten fra 27.01.14. Det han skriver kan nok gjenkjennes av andre lærere rundt om i landet. Psykologiprofessor ved universitetet i Tromsø, Willy Tore Mørch, mener skolen «har seg selv og takke når den ikke bruker programmer som er laget for å stoppe vold og atferdsproblemer hos elevene ». Berit fra PPT er den av informantene som trekker fram PALS skolene har kompetanse på systemisk tilnærming. Hun ser på denne systemiske formen for tilnærming til problemene som hensiktsmessig og mener de andre skolene også burde ha dette.

Han mener også at lærere og voksne som møter barn i atferdsproblemer handler på måter som forsterker problemene (Skogstrøm 2014). Selv om ikke skolen har utløst atferdsvanskene, kan våre tilnæringsmåter være med på å opprettholde dem. «Hvis barn har atferdsproblemer i barnehage/skole, må de ha tiltak der», (Drugli 2008, s.123). En av mine informanter beskrev dette som at «det er læreren som fyrer», og at «man lager sine egne elever».

Mine informanter forklarer at det kan se ut som reaksjonene kommer som lyn fra klar himmel, det er bagateller som utløser, og at det da blir viktig å se atferden i et lengre tidsperspektiv enn det som skjer rett før. Ofte blir guttene frustrerte, og dette som utløser at vi blir sinte og oppfarende. Det blir da viktig å se på hva det er som gjør de frustrerte, for å se hva det er mulig å gjøre med dette. Ellen og Guro er de som benytter ordet triggere om det jeg vil beskrive som utløsende faktorer i skolen. «Det er behov for å kartlegge triggere, som gjør at gutter reagerer». For det kan jo for eksempel være at det finnes tilskuere, eller forsterkere i miljøet.

Lite motiverende skolerom og aktiviteter, lite interessante bøker, organisering, dobbeltøkter uten pauser, utfordrende situasjoner som overganger, behov for å ta bort oppmerksomheten bort fra sin egen utilstrekkelighet, skolesystemet som jenteskole, gutter opplever voksne i skolen som provoserende er noen av mange eksempler på hva guttene kan finne utfordrende i følge mine informanter. Det betyr jo at det er vanskeligere for guttene å tilpasse seg en undervisningssituasjon hvor det er mye stillesitting og lytting og lite egen aktivitet. Berit stiller spørsmålet om vi tar guttene på alvor?

Samfunnsutviklingen:

«Det som ikke er akseptabelt nå, var suveren atferd i vikingtiden!», sier Mette.

Hva hvis det er samfunnsutviklingen som gjør at familiene sliter hjemme, burde det da ikke settes inn tiltak fra politisk hold for å endre denne trenden? Det er Anne og Sara fra PPT, samt Unni som klassekontakt og Ellen (spes.ped. koordinator) som vektlegger samfunnsutviklingen i størst grad. Det er noen tendenser i dagens samfunn som er fremtredende og lite heldig for barna. Disse kan betegnes ved barn i dag vil være i fred og gjøre som de vil og få det som de vil. Det kan nesten virke som det er fri barneoppdragelse igjen og at det er mer utagerende atferd i samfunnet, TV, spill og media viser mer slåssing og banning også for yngre barn. I tillegg spiller vi mer enn tidligere på digitale media. Barna er ikke vant til å ha det kjedelig. Samfunnsforholdene har innvirkning på både skolen og hjemmeforholdene.

Transaksjonsmodellen:

Transaksjonsmodellen tar høyde for å få et helhetlig blikk på beskyttelses og risikofaktorer på flere områder. Ingen av mine informanter har trukket fram transaksjonsmodellen og beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer som en måte å se på utvikling av atferdsproblemene. Jeg ønsker allikevel å benytte noen ord for å si noe om de fordeler jeg ser ved bruk av denne modellen i skolesystemet. Overland (2007) viser hvordan risiko og beskyttelsesfaktorer kan sees på som sosialøkologiske delsystemer. Modellen tar høyde for både individuelle og kontekstuelle faktorer. Transaksjonsmodellen kan benyttes om analysemodell (Overland 2007). Vi kan som Overland poengterer for eksempel lete etter opprettholdende faktorer for i skolemiljøet. Noe to av mine informanter beskriver som å lete etter triggere i skolemiljøet.

Analysen kan benyttes på flere nivåer og gjør at vi lettere kan se den komplekse hverdagen vi er en del av.

Del 2 av drøftingen:

I denne andre delen av drøftingen vil jeg ta for meg temaet spesialundervisning for disse guttene og sette det opp mot den tilpassede opplæringen. Dette kan sees på som et spenningsfelt og har vært oppe og satt fokus på etter et politisk ønske om å redusere spesialundervisningen i Norge. Jeg vil kort komme inn på spenningsfelter i drøftingen. I disse spenningsfeltene kan det oppstå flere dilemma som kan beskrives og oppfattes forskjellig. Norwich (2008) beskriver at et av dilemmaene som lokaliseringdilemmaet. Dette kan også av andre omtales som et dilemma om inkludering og kan sees på i sammenhengen mellom dilemmaet som kan oppstå mellom individ og fellesskap. Det annet perspektiv er hvordan man ser på og læreplanarbeid og de utfordringene som ligger i skjæringspunktet mellom den ideelle og opplevde virkelighet.

I skolen er det Opplæringslovens § 9 a som gir alle elever ”rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring”(Opplæringsloven 1998). Elevundersøkelsen gir barna mulighet til å svare på et nettbasert spørreskjema fra 5. klasse (Wendelborg, C. (2014). Selv om det har blitt bedre arbeidsro i timene synes fortsatt en av fire at det ikke er god nok arbeidsro. Guro forteller at det fort kan bli press fra foreldrene om å bedre miljøet i klassen. Foreldrene kan ringe og si at; «Nå tør ikke gutten min gå på skolen!». § 9a er avhengig av skjønnsmessige vurderinger og synliggjør fellesskapets rett til et godt læringsmiljø, selv om det er en individuell rett i utgangspunktet, med påfølgende enkeltvedtak.

Elevenes individuelle rett til spesialundervisning (Opplæringsloven 1998) er også avhengig av skjønnsmessige vurderinger. Det finnes ingen konkrete beskrivelser som stadfester når en elev har rett på spesialundervisning. Ved første øyekast kan det virke som om jeg har bommet helt på den første delen av problemstillingen. Den forutsetter at gutter i atferdsvansker får spesialundervisning. I mine undersøkelser fremholder både PPT og informanter fra skolen at det primært ikke gis spesialundervisning med grunnlag i atferdsproblemene, og at en elev må ligge ca. 2 år etter læreplanen faglig for å få en rett til spesialundervisning. Dette stemmer slik jeg ser det ikke med Opplæringslovens § 5.1(1998). Der er begrunnelsen for å sette inn

spesialpedagogisk undervisning «ikke får tilfredsstillende utbytte». Men det er ikke enkelt å tolke det å ikke få tilfredsstillende utbytte. Både foreldre, PPT og skolen kan ha meninger om en elev har rett på spesialundervisning eller ikke. Er hensikten med loven at elever ikke skal ha tilfredsstillende utbytte i to år uten at det settes inn spesialpedagogiske tiltak? Det kan virke som det er slik det praktiseres, men jeg tror ikke dette er intensjonen i loven eller ønsket til de ansatte i skolen eller PPT. Dette ble også poengtert fra en informant fra PPT som sa at de fikk henvisningene for sent, og når de ligger for langt etter faglig.

Retten til spesialundervisning som gis til de som ikke får tilfredsstillende utbytte og det ble derfor viktig for meg å reflektere over hvorfor spesialundervisning blir sett på som det beste tiltaket for de guttene det gjelder. Her har jeg fått de mest overraskende svarene. Alle mine informanter fra skolen sier at spesialundervisningen ikke hjelper, men at de får individuelle rettigheter som gjør at de har bakgrunn for å sette inn ressurser. Flere av mine informanter har et syn på at spesialundervisning ikke hjelper, for atferdsproblemer handler ikke om norsk, engelsk og matte, men å mestre livet sitt. Sånn sett kan man vel stille seg kritisk til hva vi som skole bruker ressurser på. Vi må jo hjelpe de med å mestre livet slik at det å sitte i et klasserom blir en god opplevelse og et ønske om å lære.

Når det kun unntaksvis gis vedtak som spesialundervisning på atferd, virker det som om dette er noe skolen skal klare å tilpasse innenfor de rammene som er til stede uten at individuelle rettigheter tas i bruk. To informanter uttrykker at det er dårlige tiltak, og at det ikke hjelper på denne problematikken. Berit er inne på at spesialundervisningen kan benyttes til så mye mer, som å sette seg inn i programmer, veilede og behandle det svakeste ledd. Jeg tolker dette som et tegn på at det er bestemte aktiviteter som spesialundervisningen fylles med, men at det kanskje er andre tanker om hva spesialundervisningen skal inneholde, som bør være framtrepende når det å mestre det å leve er det viktigste.

Jeg har gjennom intervjuene fått et inntrykk av at en individuell rett til spesialundervisning som i hovedsak bli gitt når en ligger to år etter faglig legger sterke føringer for skolens bruk av spesialundervisningen. Min erfaring er at om en elev får et vedtak både på assistenttimer og spes. ped. timer, vil spesialpedagogens ressurser bli benyttet til å prøve å hjelpe guttene med den undervisningen de ligger etter i faglig, og assistenten vil hjelpe til med atferd der de har utfordringer som for eksempel overgangssituasjoner eller i ustrukturerte skolefag som for

eksempel gym, kunst og håndverk, musikk, eller mat og helse. Når informantene fra PPT, med unntak av Sara mener at spesialundervisning ikke er det beste tiltaket, og sier at det skal settes inn assistenter for dette på et tidligere og tilpasset nivå, tolker jeg at hovedvekten av den spesialpedagogiske ressursen er tenkt benyttet til det faglige. Skolen sier at det som regel gis spesialundervisning når de ligger ca. 2 år etter faglig.

Dette kan i så fall stemme med det bildet jeg har fått av at det ikke gis spesialundervisning for atferdsproblemer, men når de ligger etter faglig i norsk, engelsk og matematikk (eller evt. andre fag). Det kan virke som om skolen og PPT jobber mot seg selv. Absolutt alle mine informanter både i PPT og skolen sier at et viktig og førende prinsipp er tidlig intervensjon. På den annen side skal elevene ligge to år etter før det settes inn spesialpedagogiske tiltak. Tilpasset opplæring derimot skal det jobbes med kontinuerlig. På den annen side kan det hvis en tror at spesialundervisningen ikke er det rette å sette inn på disse elevene, være greit å vente så lenge som mulig? Når begge lederne i skolen uttaler at det ikke er ressurser til å sette inn tiltak om ikke vedtak om spesialundervisning foreligger, fører dette slik jeg ser det til at skolen ikke klarer å følge opp forventningene fra PPT om å sette inn assistenter osv. i en tilpasningsfase.

Det kan virke som om det er store forskjeller når det gjelder hvordan PPT arbeider med atferdsproblematikken inn mot skolene. I tillegg ser det ut som om skolen har vanskelig for å be om hjelp. En av mulige forklaringer på dette er at det kan sees på som et nederlag for skolen å bringe fram denne problematikken, siden det er forventet at skolen skal klare disse utfordringene og ta ansvaret for dette innenfor rammen for tilpasset opplæring. Tema for løsninger kan bli sett på som et tema hvor det i hovedsak har blitt fokusert på relasjoner og klasseledelse (Hattie 2009). I tillegg viser resultater fra Nordahl og Haustätter (2009) at andelen spesialundervisning øker om kvaliteten på den ordinære undervisningen ikke er tilfredsstillende. Ogden (2009) poengterer at det er flere undersøkelser som indikerer at;

«skoler som fremmer positive holdninger og atferd kan ha andre kjennetegn enn skoler som fremmer skolefaglige prestasjoner. Interessen for å studere skolens betydning for elevenes sosiale og personlige utvikling har sin bakgrunn i et bredt læringsbegrep som forutsetter en skal utdanne «hele eleven». Faglig, personlig og sosial læring bidrar til at eleven lykkes i skolen så vel som i samfunnet for øvrig» (Ogden 2009, s. 92).

Det vil allikevel være diskusjoner om hva skolen skal inneholde og om det i det hele finnes rom for sosial ferdighetstrening i skolen, eller om det i sterkere burde kommet til uttrykk som en grunnleggende ferdighet i læreplanen.

I prosjektet om «korleis spesialundervisninga fungerer» (SPEED- prosjektet) er det tre faktorer hvor elever som ikke får spesialundervisning skiller seg fra elever som får spesialundervisning. Elevene som får spesialundervisning skiller seg ut ved at de er faglig svakere, har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, med over 0,4 i standardavvik. I tillegg sliter de med oppslutning til skolens normer (Haug 2014b, s. 24). Haug mener at dette kan tolkes som om spesialundervisningen ikke har hatt ønsket effekt. Jeg mener funn i SPEED – prosjektet kan relateres til de føringer som legges ved tilmelding til PPT. Mine informanter gir klare indikasjoner på at elevene skal ligge langt etter faglig (ca.2 år), og da er det ikke unaturlig at dette er den av de faktorene hvor det er størst forskjell mellom de som mottar spesialundervisning og de som ikke får denne undervisningen. Tallene fra undersøkelsen viser også at det er andre elever som har det på tilsvarende måte uten å få spesialundervisning (Ibid).

Spesialundervisning som en individuell rett, kan være en utfordring. Den legger noen begrensninger for hva ressursen kan brukes til. For å unngå denne begrensningen vil det være avgjørende hvilket syn du har på spesialundervisning og hvordan du ser og tenker at du kan hjelpe hele barnet. Selv om det er mulig å se utfordringene på nye måter, og en mer helhetlig arbeidsmåte omkring guttenes utfordringer, vil nok det at spesialundervisningen er en individuell rett føre til at det legger noen føringer for bruken av ressursene. Synet på hva spesialundervisning er og hva den kan og bør romme vil her være avgjørende. I tillegg kan knapphet om ressurser framprovosere et behov for spesialundervisning. Dette står i motsetning til St.meld. 30 (2003-2004), «Kultur for læring», som legger sterke føringer på at det er et mål å redusere antall elever som får spesialundervisning. Det er flere føringer som legger til rette for et inkluderende prinsipp, og som får konsekvenser for skolen. Kommuner som tidligere har hatt segregerte alternativer, som for eksempel alternative læringsarenaer, går vekk fra løsningene. Press på inkludering kommer fra blant annet kommunalt og politisk hold, som gjør at skolen «tvinges» til å være mer kreative.

Dalen sier at «utviklingen av spesialpedagogiske tilbudet synes av å ha gått i en sirkel og vi må nå passe oss for ikke å gjenta utviklingsløpet» (Dalen 2006). Utfordringen nå blir å ikke falle tilbake i de samme sporene som vi har gått tidligere (ibid). Slik jeg ser det, er det mange forhold ved skolen som må settes under lupen hvis en skal makte å favne den store variasjonen i populasjonen, og gi elevene det de har behov for helhetlig. Det blir viktig å kunne synliggjøre variasjonen og behov for forskjellighet, samt de behov som er til stede for å imøtekomme de menneskelige variasjonene i skolesamfunnet. NOU 2001: 22(2001), «Fra bruker til borger», er et av tiltakene som har kommet for å bygge ned barrierer for deltagelse.

Hvem som skal foreta spesialundervisningen har ikke vært et samtaleemne. Haug viser til data fra SPEED – undersøkelsen som viser at 41 % av spesialundervisningen gjøres av spesialpedagog, 54% av lærer uten spesialpedagogikk og 5% av assistenter (2014b, s. 32). Kvaliteten på Spesialundervisningen eller på de tiltaka som er spesielle har betydning for inkluderingen i skolen (Haug 2014b). Når mine informanter sier at spesialundervisning ikke fungerer optimalt kan det være flere grunner til dette. «Spesialundervisning fra 8.30-14 og ikke noe ellers nytter ikke», tolker jeg som viktigheten av å gripe inn på alle arenaer samtidig.

«Det handler om å finne grensen for hvor du som lærer ikke klarer å tilpasse lenger for det er så mange faglige problemer», sier Ellen. Tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen beskrives av mine informanter som å legge til rette, små justeringer og assistenttimer med mer. De guttene som får få timer med spesialundervisning kan i rapporten «tilfeldighetenes spill» Knudsmoen m.fl. (2011) konkluderer de med at de ikke kan finne noen fellestrekk som beskriver disse elevene. Differensieringen på det som skal tilrettelegges blir viktig. Er det metoden, innholdet eller er det arbeidsmålene eller målet? Kompetanse for å få til dette blir viktig også her. Det har stått om tilpasset opplæring i alle læreplaner sier en av mine informanter fra PPT, med at mange kanskje ikke vet hva det innebærer. Skolen sier også at det er stor forskjell når det gjelder evnen til å tilpasse for den enkelte. Etter kunnskapsløftet (2006), har det vært en økning i spesialundervisningen (Nordahl 2012).

Noe som har bidratt til å øke fokuset på den ordinære undervisningen. I noen kommuner har skolen en fast sum som skal inneholde både tiltak rettet mot spesialundervisning og tilpasset

opplæring. Hvis andelen som får spesialundervisning kan dette også føre til en negativ runddans sier en av informantene fra PPT.

Det vil også være grenser for hvor mange tilpasninger en lærer vil klare å gjøre godt nok samtidig som det er mye negativ atferd i klasserommet. Tilpasse skal slik sett veies opp mot og forsvares opp mot individuelle rettigheter i spesialundervisningen. Sett fra et juridisk perspektiv, vil det antagelig ikke være mulig å ikke skrive antall timer i en sakkyndig vurdering, slik Berit ytret at hun kunne se på som en mulighet. Dette fordi de som mottar den individuelle retten, skal kunne ha noen formeninger om hvor stor grad av hjelp eleven har fått tilgang til. De har rett til og klage, og for å kunne klage nå de nok ha et konkret grunnlag for klagen. Det er allikevel lett å sette seg inn i Berit sitt ønske om en mer fleksibel løsning til problemene. Spesielt med tanke på elevenes varierende behov i forhold til dagsform osv.

Haug (2014b) poengterer at det er for enkelt å kun se på tiltaket bør foregå utenfor (eleven vil ha det best utenfor) eller innenfor (eleven vil ha det best innenfor) klassen. Det blir viktig å inkludere flere og aspekt som viser til kvalitet både utenfor og innenfor klasserommet. Dette er det for lite forskning på (Haug 2014b). Det blir således for enkelt å tro at en måte å organisere på er bedre enn alle andre måter. Dette stemmer ikke overens med det mine informanter fra skolen sier kommer fra PPT om at det er sterke føringer på at spesialundervisningen skal foregå inne i klassen. Det er en del forskning som vier til ideologi, noe som også er en utfordring og som kanskje gjør at forskningen spriker en del (ibid).

Spesialundervisningen kan betraktes som «veldig tilrettelagt». Alle elever har krav på opplæring på deres nivå. Noe Dalen (2006) omtaler som forsterket tilpasset opplæring. Dalen er i tillegg opptatt av kvaliteten på opplæringen og at den spesialpedagogiske kompetansen kan være med å sikre kvaliteten på opplæringen. Hun beskriver inkluderingen som en ideologi og som ikke må føre til at vi setter i gang tiltak vi ikke makter å ha kvalitet på. Med det tolker jeg at kvaliteten på tilbudet må være overordnet inkluderingstanken. Dette begrunner Dalen (2006) i Opplæringsloven med ikke å innfri på sikt retten til opplæring. På den annen side kan en individuell rett til opplæring i seg selv virke stigmatiserende og være til hinder for inkludering (ibid). Slik jeg forstår Dalen blir det viktig med spesialpedagogisk kompetanse for å kunne sikre barn retten til opplæring i et kvalitativt godt og inkluderende miljø. En av mine kontaktlærere sier at det på skolen er vanskelig å opprettholde den gode kvaliteten og det

faglige miljøet. Hun synes at det blir visket ut i en skole for alle, i motsetning til hva som var mulig på en spesialscole hun tidligere arbeidet på. Resultatet viser at enkeltindivider har god kompetanse, men at det er vanskelig å få systemisk kompetanse til alle på de skolene der dette ikke er arbeidet spesielt med.

Sosial ferdighetstrening og sosial kompetanse er en av intervensjonene som har vist seg å ha positiv effekt (Drugli 2008). En av mine informanter på PPT sier at det kan virke som om skolen ikke har forståelse av at den sosiale kompetansen er viktig, selv om PPT legger føringer for tolkning av signaler og opplæring i hensiktsmessig atferd i de ulike situasjonene. Dette blir slik sett en diskusjon om hvilken skole vi vil ha og hva den ordinære skolen skal inneholde (Haug 2014b). En av mine informanter argumenterer for at «...sosial ferdighetstrening er nesten den viktigste delen av skolens undervisning og målet for skolen er at vi skal få mennesker som skal komme ut som voksne som kan leve i et demokrati og bruke sine rettigheter og ha sine plikter». Nasjonale prøver og PISA undersøkelser med mer har ført til et økt faglig press i den norske skolen som kan få uante konsekvenser. Olsen og Kjærnsli (2013) viser at forholdet mellom elever og lærere har bedret seg fra 2003 til 2012. Resultatene er dårligst sammenlignet med våre naboland når det gjelder elevenes opplevelse av å bli lyttet til.

Det kontekstuelle og relasjonelle perspektivet er det flere som fremhever. Når Guro fremhever å se på miljøet før man kartlegger individet, tolker jeg det som om at hvis diagnosen først foreligger, kan det være lettere å se atferden i lys av denne og ikke i så stor grad gripe fatt i kontekstuelle betingelser. PPT vurderer nå både eleven, klassemiljøet og skolen og ser på hvordan skolen som helhet er rustet til å håndtere eleven. Dette kan karakteriseres av skolen som en kvalitetsvurdering av den enkelte skole. Hvis PPT finner kompetansen til klasselæreren eller skolen utilstrekkelig for å møte de utfordringene de står ovenfor, vil det være større mulighet for segregerende tiltak, eller vil kommunen og PPT sammen se på hva som skal til og sette inn kompetanse som allerede finnes i kommunen? Eller kan det tenkes at de bare ved å plassere elever fysisk i skolen, som tidligere ikke har vært i skolen, må skolen skape seg denne kompetansen med litt veiledning fra ambulerende team eller PPT?

I et systemisk perspektiv vil det å redusere risikofaktorer og styrke beskyttelsesfaktorer kunne sees på som naturlige tilnæringsmetoder. Triggere blir beskrevet som to av mine

informanter som viktig å gripe fatt i og gjøre noe med. Det finnes elever som elsker «Action show». Jeg har selv erfart hvordan det å jobbe med disse elevene reduserer atferden til de guttene som sliter betraktelig. Relasjon lærer-elev blir betraktet som av avgjørende betydning. Alle mine informanter vektla relasjonens betydning.

Slik jeg ser det kan jeg ikke dra nytte av eller uttrykke egne erfaringer i denne oppgaven i vesentlig grad. Til det er miljøet for lite, og mange av mine erfaringer vil være taushetsbelagt. Disse vil allikevel være med meg i denne drøftingen, selv om de ikke kommer til uttrykk skriftlig.

Når det gjelder å drøfte ulike tiltak i skolehverdagen ønsker jeg å ta utgangspunkt i Unni sitt sitat:

«Det er mange smarte ting man kan gjøre for alle elever».

Jeg ønsker avslutningsvis å drøfte hva skolen kan gjøre for å motvirke vi og avhjelpe guttenes vansker? Jeg har i problemstillingen benyttet meg at ordet motvirke, for å synliggjøre det primærforebyggende aspektet. Ordet avhjelpe er brukt og viser i større grad til sekundær og tertiærforebyggende tiltak (NOU 2000:12, 2000). Mine informanter skiller i liten grad på de ulike tiltakenes målgrupper i sine uttalelser. Som resultatet viser har jeg fått mange gode innspill og muligheter som ligger i skolehverdagen. Dette vil jeg drøfte avslutningsvis.

Det er de systemiske tiltakene som er forebyggende sier Guro. Nordahl (2007) sier at tiltakene for disse elevene ofte er fragmenterte og lite forebyggende. Resultater fra PPT og skolen viser at det er generelle intervensjoner, som god klasseledelse, struktur og organisering, avtaler, bygge gode relasjoner, fokus på hver enkelt elev og tilrettelegge undervisningen for hver enkelt som viktig. I tillegg blir det fokusert på samarbeid med hjemmet og det å jobbe for felles mål til beste for barnet. Holdninger som er preget av at det er bra å være annerledes, vil om lærerne har disse, i større grad lykkes i det forebyggende arbeidet. Elever kan benyttes som modeller og læringspartnere. Støtte fra kollegaer, og skolekulturen som sier at det går an å endre atferd er av avgjørende betydning. «Selv ikke evidensbaserte metode løser alt for alle», (Drugli 2008). Vi må se på ulike måter å optimalisere effekten av våre intervensjoner. Også avhjelpende og føringer fra PPT intervensjoner er preget av forebyggende karakter.

Synet på programbaserte intervensjoner i skolen er oppe til diskusjon i den kommunen jeg arbeider i.

Studiene gjort av (Nes, Strømstad og Skogen 2004, i Haug 2014a) viste at selv om informantene var tilhenger av inkludering viste forståelsen at de åpnet for segregerende løsninger. Dette fant jeg også i min studie hvor en av mine informanter hadde tilrådd segregerende tiltak for tre gutter, men som allikevel mente at alle kunne inkluderes i skolen. I tillegg kan inkluderingstanken ha ført til at flere elever skal ha opplæringen innenfor klassemiljøet. Hattie (2009) viser til at elever med spesielle behov ikke vil ha effekt av å bli plassert i en vanlig klasse sammenlignet med spesialundervisning utenfor klassen. Haug sier at det er viktig å se på andre sider ved inkluderingen i tillegg til fellesskapet (som et ensidig gode) som, utbytte, deltagelse og medbestemmelse (Haug 2014a). Inkludering fører til at skolen skal tilpasse seg elevene og deres forutsetninger, tilpasset undervisning eller veldig tilpasset undervisning. Slik sett kan man se på spesialundervisningen som en del av den inkluderende skolen (Haug 2014a). Inkludering handler både om plassering av elever og kvaliteten på den opplæringa elevene får (Haug 2014b)

Doitrovic og Bumbarger har studert programmer som retter seg mot risikofaktorer og psykiske symptomer. De fant at forebyggende intervensjoner var av betydning med at det var noen forutsetninger som burde være oppfylt for å lykkes. Kort fortalt: tiltakene må vare over tid, intervensjonene er rettet mot sentrale risiko og beskyttelsesfaktorer heller enn mot atferden, systemrettet fokus, programmene er preget av multikomponentet (retter seg mot flere systemer), enkeltkomponenter kan ikke løse problemutvikling i komplekse saker, og til sist at forebyggende programmer må implementeres i det kommunale tilbudet med andre hjelpetilbud til kommunens innbyggere (Doitrovic og Bumbarger 2000, i Drugli 2008, s. 26).

Jeg tenker at her er det mulig at vi som skole kan gå fra den ene grøfta til den andre. Egelund m.fl. skriver at det nå er flere eksempler på integreringsskadede barn (Egelund m.fl. 2006). De har ikke fått den tilfredsstillende opplæringen som de har krav på. Haug mener at konsekvensene av dette bør være langt mer systematiske tilbud og ordninger for elever med spesielle behov, hvor det ordinære tilbudet i en klasse ikke fungerer. Slik sett kan skolens forståelse av inkluderingsbegrepet og praktiseringen omkring denne evalueres. Denne systematiseringen finner Berit blant annet i programmet PALS. Noen skoler i hennes

kommune jobber etter disse universelle føringene, og at flere skoler burde ha arbeidet systemisk med atferdsproblemer.

Haug (2014a) mener også at tilfredstillende økonomi er en vesentlig forutsetning. Et to - lærersystem hvor spesialpedagogen var en del av teamet i klasserommet har vakt oppsikt (Persson og Persson 2012, i Haug 2014a, s. 24-25) for de har kart å endre utviklingen fra å være en av de dårligste til å bli en av de beste skolene i landet på kort tid, med de ressursene de har. De små undervisningsgruppene ble lagt ned og de tok i bruk et tolærersystem.

Systemperspektiv vs. individ og sakkyndig vurdering

Fylling & Handegård (2009) har i sin rapport om PPT sin kompetanse konkludert med at PPT har kompetanse til å hjelpe skolene systemisk, men at skolene i hovedsak ønsker hjelp til sakkyndig vurderinger og fokus på enkeltindividet. Berit som forteller at det er en omfattende jobb å jobbe systemisk inn mot skolen og at det er en forholdsvis tidkrevende prosess kan Kravet PPT har om at det skal hjelpe skolene med tilrettelegging er vanskeligere å etterkomme av flere årsaker. Kapasitet og vanskelig tilgjengelighet inn i skolen når det gjelder kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling blir beskrevet både av PPT og samarbeidspartnere. Kun 18% sier at deres systemiske kompetanse er etterspurt (s.38). Mine informanter fra skolen sier at det har vanskelig for å be om hjelp fra PPT. Det er kun Guro som sier at hun jobber aktivt med forebyggende arbeid fra PPT inn mot skolen, men hun presiserer ikke at dette er av organisasjonsutviklende eller kompetanseutviklende karakter.

Avslutningsvis vil jeg reflektere over min egen rolle, og om den er så forutsetningsløs som jeg gjerne ønsker å tro. Eller bruker jeg bare denne forskningen for å legitimere bruk av eiendommene mine til de elevene som trenger det mest. Svar i forskningen skal alltid sees ut fra hvilken interesse forskeren har i saken, og at det ikke finnes forutsetningsløs forskning (Haug 2014a).

Jeg er meget fornøyd med det datamaterialet jeg har fått til rådighet og takknemlig for at mine informanter har vært villige til å dele sin virkelighet med meg. Slik jeg har formulert problemstillingen ser jeg ikke noen metode som i større grad ville kunne svare på problemstillingen min, selv om andre tilnæringsmåter også ville vært mulige.

8. Oppsummering og avsluttende kommentarer og refleksjoner

Før jeg foretar en oppsummering av funn og betraktninger omkring disse, ønsker jeg å si noe om de utfordringene jeg har sett og fått oppleve, i forhold til kategorisering av data og teori. Hvis jeg skal beskrive det som en følelse må det være å gå i ring for å komme til bakte til samme utgangspunkt, men på et annet sted enn tidligere, med en dypere forståelse. Sirkularitet eller loopingeffekter er naturlig og interessant men har ført til utfordringer i mine forsøk på kategoriske fremstillinger. Jeg har allikevel funnet denne formen for framstilling av data nødvendig for å forsøke å gjøre funn og drøftinger mer oversiktlige både for meg selv og forhåpentlig også leseren.

Systematisering kan føre til svakheter fordi man gjennom kategoriene allerede har gitt informasjonen en fargetone og at man slik sett «finner det man søker» (Egelund, Haug, Persson 2006, s. 154). Det har gjort at det har vært spesielt utfordrende å lage kategorier hvor sitater og meningsforhold sett i sammenheng og med en kompleksitet gjør det spesielt utfordrende både å fremlegge og drøfte resultater og finne en fornuftig innholdsfortegnelse. Finn Skårderud sa på en konferanse jeg var i Sarpsborg om psykisk helse at det er komplekse virkeligheter vi lever i. Dette er noe jeg har fått større innblikk i gjennom oppgaven. Kompleksiteten har blant annet ført til at jeg har valgt å la meningsbærende enheter fra mine informanter legges fram som de større delene av helheten de er, uten å dele opp for mye. Dette har nok ført til at du som leser har tenkt «hører dette hjemme her?». Ut fra min forståelse av deler og helhet så kan det gjøre det, men det kan også flere ganger og kanskje med rette passe bedre andre steder. Faren for gjentakelse blir også større med dette.

Jeg har gjennom studien forsøkt å finne forklaringer på gutters atferdsproblemer og de muligheter skolen har for å forebygge denne problematikken. Svarene jeg har fått av mine informanter viser at atferdsproblematikk kan forstås på mange måter og med ulike perspektiv. Det finnes i tillegg mange gode og relevante tilnæringsmåter til problematikken. Jeg har foretatt bevisste valg om ikke å definere begreper eller forståelser av spørsmål for informantene mine. Det jeg ser på som en regel om at barna skal ha tilpasset opplæring til de ligger to år etter faglig, gjør det nok enklere å håndtere grensen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg kan jeg forstå behovet for en slik regel, men den kan sies å ha pedagogiske mangler og juridiske feil.

Jeg har hatt behov for å lete etter ny teori eller forskning, noe som jeg hadde en anelse om at jeg ville få behov for. Mine informanters svar på kjønnsforskjellene har gitt meg behov for å se på forklaringer på kjønnsforskjeller og atferdsproblemer. Dette har ført til at jeg har benyttet meg av rapporten «Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» (Backe-Hansen 2014), selv om denne rapporten tar for seg kjønnsforskjeller i sett i forhold til skoleprestasjoner, og ikke i forhold til atferdsproblemer, som jeg har vært opptatt av ser jeg at kjønnsperspektivet har innvirkning på de begge i tillegg til spesialundervisningen. Jeg har vært usikker på hvor denne forskningen naturlig faller inn. Jeg vurderer det mine informanter har gitt meg som muligheten til å foreta en breddediskusjon om temaet.

Det har siden Salamancaerklæringen i 1995, har det i Norge og ellers i verden vært et større fokus på individuelle rettigheter, mer enn fellesskapets muligheter og plikter. Med blant annet kunnskapsløftet 2006, og PISA undersøkelser, har spesialundervisningen økt, og det har ført til et ønske om å øke elevenes skoleprestasjoner. Dette har igjen ført til fokus på tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen.

Mine funn viser at det finnes en uskreven regel i skolen og PPT om at det kun unntaksvis gis spesialundervisning på gutter i atferdsproblemer. Det forventes at det skal settes inn tiltak som tilpasset undervisning, assistenter og eventuelt bytte av lærere, samt organisering, for å imøtekomme guttenes vansker. For de alvorligste tilfellene av atferdsvansker er det enighet om at det ikke er nok med generelt forebyggende intervensjoner, som ellers har vist seg å ha god effekt på alle elever i opplæringssituasjonen. De som sliter mest og kan betegnes å være innenfor den siste 0-5 %, har behov for ytterligere tiltak utover en kvalitativ variert og god skolehverdag. Vi skal ta vare på alle, for vi er ansatt i en skole for alle. Er det en umulig oppgave, og hva skal eventuelt til for å klare dette? 7 av 8 av mine informanter mener at det ikke er mulig å inkludere alle..... Det finnes således mange gode svar men ingen fasit.

Jeg har drøftet ulike spenningsfelt i skolehverdagen og mulige tiltak sett i lys av ulike måter å forstå guttenes problematikk på. Mine funn støttes av annen forskning, som Nordahl (2005), Dyste (2009) og Hattie (2009), med flere. I tillegg har jeg avslutningsvis hatt gleden av å sette meg ytterligere inn i kjønnsstatistikken, som jeg hadde liten kunnskap om på forhånd. Jeg har her lest rapporten «Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» (Backe-Hansen 2014) og sett på likheter og forskjeller i resultatene fra mine informanter om hva de tror kan være årsaken til

kjønnsforskjellene i atferd og denne rapportens funn. Selv om denne ikke i utgangspunktet omhandler atferd vil kjønnsperspektivet være relevant, og det er slik jeg ser det ingen tvil om at både atferdsproblemer, spesialundervisningen og elevprestasjoner henger nøye sammen, selv om dette vil variere.

Jeg har stilt meg spørsmålet om mitt kjønnsfokus er uheldig? Og at min oppgave kan føre til ytterligere stigma av guttene jeg egentlig ønsker å forstå bedre og hjelpe. Det vil alltid finnes variasjoner mellom kjønn, og blant gutter og jenter vil det være store individuelle forskjeller. Slik sett kan det hevdes at jeg i oppgaven har stått i fare for å kategorisere en glidende overgang, og forskjeller langs et kontinuum. Det vil være individuelle forskjeller på tvers av kjønn og mellom barn av samme kjønn som er like gamle. Det er viktig å poengtere at fokuset på guttene ikke har til hensikt å føre til tiltak som kommer på bekostning av jentenes utviklingsmuligheter i skolen. Det har ikke vært min hensikt gjennom oppgaven å bidra til stereotypiske forståelser og oppfatninger av kjønn. Beveggrunner og forståelser av atferdsproblemer kommer snarere som et resultat av komplekse prosesser. Men denne bakgrunnen vil det også være vanskelig å trekke fram enkeltfaktorer som avgjørende.

Det viktigste jeg har lært av denne mastergradsoppgaven er behovet for fellesforståelse, og kompleksiteten forståelsesbegrepet bringer med seg i møtet med guttene, og de møtene vi har til guttenes beste. Jeg har blitt mer bevisst behovet for, og farene ved kompetanse eller manglende kompetanse i møtet med de utfordringer vi står ovenfor både sett fra skolens side og PPT. I tillegg har jeg i enda større grad sett behovet for å arbeide med holdninger, og hva synet på det å være annerledes og normalitet blant annet kan gjøre med miljøet i skolen. Jeg har sett på flere nivåer for drøfting, men har ikke sett på den opplevde virkelighet til elevene. Deres stemme har også i liten grad kommet fram i mine intervjuer.

Jeg sitter igjen med flere nye spørsmål og vinklinger jeg nå kunne ha tenkt meg å se nærmere på. Jeg var ikke klar over hvor viktig rolle det ser ut som assistenten har i den Norske skolen i forhold til gutter med atferdsvansker. Jeg er overrasket over at spesialundervisningen, slik jeg tolker det, kun unntaksvis er ment for elever med atferdsproblematikk. Og hvis det er slik, hvordan skal jeg best mulig få benyttet meg av min spesialpedagogiske kompetanse på atferdsproblemer? Jeg har ikke fått svar på hvordan assistenten skal arbeide med atferdsvanskene og hvilken kompetanse han eller hun har behov for. Det har vært vanskelig å

konkludere med hvordan vi kan møte disse utfordringene, uten å sette inn ytterligere ressurser.

Avslutningsvis vil jeg igjen skal ta deg med ca. 50 år tilbake i tid, til Katthult i Småland i Sverige, og Emil for å gi deg en avsluttende refleksjon omkring spesialpedagogikken og dens flersidighet. Snekkerboden som Emil rømte til eller som faren dro han til når han hadde gjort noen hyss, er av det spesielle slaget. Den har hemper både på utsiden og innsiden av ytterdøren. Ytterdøren kan benyttes som en metafor på spesialpedagogikkens flersidighet, og de mange spenningsforhold som oppstår. Ofte blir det dratt både på den ene eller andre siden av døren for å få åpnet den. Slik er det også med synet på spesialpedagogikk og det å ha spesielle behov. Dette har ført til mange «drakamper» med kraftige diskusjoner hvor enkeltpersoner og institusjoner har engasjert seg politisk, pedagogisk og i media med mer opp gjennom tidene. Jeg ser ingen ting som tyder på at vi har kommet så mye nærmere målet, selv om vi blir litt klokere med årene forhåpentligvis. Jeg har vel mest tro på at hvis vi gjør det spesielle til en naturlig del av det alminnelige, da blir det alminnelig å være spesiell. Mangfoldet blir større og vi blir rikere. Vi må bare ha evnen til å favne alle. For å få til dette har vi enda en vei å gå, nytt å lære, vi, som gutter i skolealder.

Takk for meg.

Litteraturliste

- Aftenposten (2014, 27.01). *Det farlige klasserommet*. Hentet fra http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Det-farlige-klasserommet-7444219.html#.U3ET2YF_tFV
- Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, A.-M. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Arnesen, A.-L. (red.) (2012). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner en kunnskapsoppdatering* (NOVA Rapport 5/14). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Kjoennsforskjeller-i-skoleprestasjoner>
- Befring, E., Tangen, R. (red.) (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..»: *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: -en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Trondheim: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Egelund, N., Haug, P., Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber AB.
- Egeland, N., Tetler, S., (red.) (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i kompliserende lærings situasjoner og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Fangen, K. (2009, sist oppdatert 07, januar 2010). *Kvalitativ metode*. Hentet 10.01.2012 fra <http://etikkrom.no/no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnaerminger/kvalitativ-metode/>.

- Fylling, I. & Handegård, T. L. (2009) *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP – tjenesten* (NF-rapport 5/2009). Hentet fra http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202009/rapp_05_09.pdf
- Grunnskolen informasjonssystem (2013-14). *Spesialundervisning*. Hentet fra <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press, Albany.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014a). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Haug, P. (2014b). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I boken Germeten, S., (red.). *De utenfor: forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haustätter, R., Nordahl, T., i Aasen, R. (red.) (2013). *Reformtakter: om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkebæk, B. (2010). *Almakt og afmagt: Specialpedagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk forlag.
- Kjærnsli, M., & Olsen, R. V., (red.) (2013). *Fortsatt en vei å gå: Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Knudsmoen, H. (2012). *Utvikling av skolens miljø, en kvantitativ spørreundersøkelse om arbeid med læringsmiljøet ved bruk av LP – modellen* (Oppdragsrapport 4/2012). Hentet fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133699/1/opprapp04_2012.pdf
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «*Tilfeldighetens spill*» (Rapport nr. 9 2011). Hentet fra [http://rauma.pedit.no/web/\(F\(010206522B5F8468CF08FE06BAEFC08C68CF08000661006E006F006E0079006D0000012F00FF6697C1750448378B99C8CC7B0CCE45A387BCF4F7\)\)/NettskoleRessurs.axd?id=85e09dd9-0481-4e57-a3a8-702990c3cd3d](http://rauma.pedit.no/web/(F(010206522B5F8468CF08FE06BAEFC08C68CF08000661006E006F006E0079006D0000012F00FF6697C1750448378B99C8CC7B0CCE45A387BCF4F7))/NettskoleRessurs.axd?id=85e09dd9-0481-4e57-a3a8-702990c3cd3d)
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Larsson, H. & Nilholm, C. (2012). *Att återskapa traditionen: –Sex skolors arbete med elever i relationssvårheter*. Enducore nr. 1, 2012.

- Nordahl, T. (2007). Gutter og jenters situasjon og læring i skolen. *Skolecenter Jetsmark*. Hentet fra [http://www.skolecenterjetsmark.dk/Infoweb/indhold/835005/LP-modellen/Nordahl_gutter_og_jenter\[1\].pdf](http://www.skolecenterjetsmark.dk/Infoweb/indhold/835005/LP-modellen/Nordahl_gutter_og_jenter[1].pdf)
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater* (Rapport nr. 2, 2009). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/spesialundervisning_grskole.pdf?epslanguage=no
- Nordahl, T. m.fl. (red.) (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. m.fl. (red.) (2012). *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NOU 2001: 22 (2001). *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20012001/022/PDFA/NOU200120010022000DDDPDFA.pdf>
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, 4, 23-27.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skogstrøm, L. (2014, 24.01). Psykologiprofessor: -Lærerne må lære å takle adferdsproblemer. *Aftenposten*. Hentet fra http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Psykologiprofessor---Larerne-ma-lare-a-takle-adferdsproblemer-7445986.html#.U3ESL4F_tFU
- Sletnes, K. B. (u.d.) Forståelse – psykologi, filosofi, pedagogikk. *Store Norske leksikon*. Hentet fra http://snl.no/forst%C3%A5else%2Fpsykologi%2C_filosofi%2C_pedagogikk
- St. Meld. Nr. 16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen*. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. Nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. Meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Tveit, A. (2011). *Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca Spain 7-10 June 1994. Paris: UNESCO

Wendelborg, C. (2014) *Mobbing, krenkelses og arbeidsro i skolen - analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Hentet fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5504-BS-4-12-web_Ogden.pdf

Vedlegg:

1. Godkjenning NSD
2. Godkjenning NSD, utsettelse (mail)
3. Forespørsel om deltagelse i prosjektet
4. Samtykkeerklæring
5. Intervjuguide PPT
6. Intervjuguide Rektor
7. Intervjuguide Spes.ped. ansvarlig
8. Intervjuguide kontaktlærer