



Fordypningsoppgave

VBU723 Psykososialt arbeid med barn og unge

Skolens perspektiv på utfordrende atferd

Kristin Furholm Sjøstad

Totalt antall sider inkludert forsiden: 32

Molde, 25.05.2022



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§16 og 36.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert, jf. høgskolens regler og konsekvenser for fusk og plagiat	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Helene Hoemsnes

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 22.05.2022

Antall ord: 7411

Sammendrag

Mye tyder på at dagens skole i stor grad er preget av en individuell problemforståelse, der vanskene i skolen ofte forstås som elevens problem. Tiltak og behandling retter seg i stor grad mot eleven selv, og en søker å finne svar på hva som er årsaken til problemene og hvordan de kan behandles. Utfordrende atferd er et bredt begrep, som vanskelig lar seg definere klart og tydelig. Ofte blir elever som viser utfordrende atferd omtalt som problembarn, impulsdrrevne barn og lignende. Utfordrende atferd kan blant annet manifestere seg som uro, aggressiv atferd, utagerende atferd, støy, skolevegning, mobbing eller unnvikende og passiv atferd. Situasjonen kan vise seg å være kritisk for disse elevene. Elever med utfordrende atferd kan oppleve å bli ekskludert fra fellesskapet ved at de eksempelvis tas ut av undervisning og får egne opplæringstilbud for enkeltelever, og ikke får den tilretteleggingen eller opplevelsen av tilhørighet og inkludering i det ordinære opplæringstilbudet i den grad de bør. Tidlig innsats er blant annet et satsningsområde hos regjeringen, og målet er at alle skal oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i et ordinært tilbud.

Tema for denne oppgaven er skolens perspektiv på utfordrende atferd. Hvordan skolen møter elever med utfordrende atferd, hvilke holdninger og forståelser de voksne har og hvordan skolen er organisert, kan ha stor betydning for tilretteleggingen for disse elevene. Temaet belyses og drøftes med problemstillingen: *Hvordan møter og forstår skolen elever med utfordrende atferd?*

Problemstillingen drøftes i lys av atferdsteori og systemteori. Operant betinging, klassisk betinging og sosial læringsteori er sentralt innen atferdsteorien. Både anvendt atferdsanalyse og atferdsterapien har sitt utspring fra atferdsteori, og baserer seg i stor grad på å kartlegge årsaken til vansker, hva som opprettholder vansker og hva som må til for å endre vanskene. Systemteorien baserer seg på sirkulære forklaringer av atferd, ved at alle delene i et system står i gjensidig påvirkning til hverandre.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Introduksjon og bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling	2
1.3	Avgrensninger	3
2.0	Teoretisk referanseramme	4
2.1	Atferdsteori.....	4
2.1.1	<i>Operant betinging</i>	4
2.1.2	<i>Klassisk betinging</i>	4
2.1.3	<i>Sosial læringsteori</i>	5
2.1.4	<i>Atferdsterapi</i>	5
2.2	Systemteori.....	6
2.2.1	<i>Kybernetikk</i>	7
2.2.2	<i>Pragmatisk kommunikasjon</i>	7
2.3	Utfordrende atferd	8
3.0	Metode.....	10
3.1	Søkeprosess	10
3.2	Kildekritikk	11
4.0	Presentasjon av resultat.....	12
4.1	Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd.....	12
4.2	Profesjonelle kulturar og uro i skulen	13
4.3	Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen	14
5.0	Drøfting	15
5.1	Utfordrende atferd og atferdsteoretisk tilnærming	15
5.2	Utfordrende atferd og systemteoretisk tilnærming.....	19
6.0	Avslutning	22
	Litteraturliste.....	23

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

Denne fordypningsoppgaven er en del av videreutdanningen Psykososialt arbeid med barn og unge ved Høgskolen i Molde. Oppgaven er en kvalitativ litteraturstudie, hvor det drøftes rundt temaet *skolens perspektiv på utfordrende atferd*.

I min arbeidshverdag som miljøterapeut i barneskole, møter jeg daglig elever med ulike vansker, og kanskje spesielt elever som viser utfordrende atferd. Arbeidet mitt innebærer i stor grad å følge opp disse elevene, og bidra til at de får den tilretteleggingen de har behov for. Opplevelsen av mestring, tilhørighet og inkludering anser jeg som svært viktig for elevene. De trenger å kjenne at de hører til i fellesskapet og kjenne på mestring i sin skolehverdag. Med utgangspunkt i min bakgrunn, har jeg en oppfatning av at systemet rundt elevene i stor grad påvirker hvor godt en vil lykkes i arbeidet. Hvordan skolen forstår utfordrende atferd, hvordan skolen er organisert for kunne tilrettelegge for disse elevene og hvilket tilbud de får, tenker jeg er sentrale spørsmål i arbeid med utfordrende atferd.

Tidlig innsats, inkludering og et godt tilpasset pedagogisk tilbud er bærende prinsipper i regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet vårt (Meld. St. 6, 2019-2020). Likevel er det en stor andel elever i norsk skole som er i en vanskelig situasjon, og det ser ut til å være svært kritisk for elever med utfordrende atferd (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Det er et stort problem at ikke alle barn og unge får den hjelpen de trenger tidlig nok – eller i det hele tatt. Selv om mange skoler har et inkluderende fellesskap og følger opp elevene på en god måte, er det likevel store utfordringer. Mange elever har høyt skolefravær og utvikler skolevegring (Meld. St. 6, 2019-2020), og mye tyder på at også utfordrende atferd er et omfattende problem. Mange lærere har uttrykt at elever med atferdsvansker ofte er det vanskeligste med jobben deres (Ogden, 2001).

Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig alder, at skolene arbeider for å forebygge utfordringer og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. I dag får mange elever tilbud i spesialklasser eller spesialskoler (Meld. St. 6, 2019-2020). Elever med atferdsproblemer opplever ofte å bli ekskludert fra fellesskapet og omgivelsene sine.

Ekskludering kan skje i direkte fysisk form ved at eleven blir tatt ut eller segregert fra fellesskapet. Tidligere ble barn med atferdsvansker ofte plassert i spesialskoler, som er nok et eksempel på slike segregerte skolesystem som beskyttet det ordinære skoleverket og lokalmiljøene for denne gruppen. Fremdeles eksisterer det en rekke segregerte opplæringstilbud for barn med atferdsvansker i form av alternative skoler, kommunale spesialskoler og undervisningsopplegg for enkeltelever (Nordahl mfl. 2005). Noen har behov for opplegg utenfor den ordinære opplæringen for å lære og utvikle seg på den måten som passer eleven best, og mange av elevene opplever større sosial tilhørighet med andre elever der enn i et ordinært tilbud. Regjeringens mål er at alle elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud (Meld. St. 6, 2019-2020).

Atferdsproblemer er et relativt uklart begrep, som alt for lett og ofte settes på barn og unge når de oppfører seg på en måte som provoserer, irriterer eller bekymrer oss. I daglig tale blir disse barna ofte omtalt som problembarn, verstinger, impulsdrevne, antisosiale barn og atferdsproblematisk. Omgivelsene forsøker gjerne å skyve unna barnet for å beskytte seg selv mot de utfordringene dette innebærer (Nordahl mfl. 2005). Det er avgjørende at elevene opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap og få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Inkluderende fellesskap forutsetter at ansatte, barn, elever og foreldre i skole og SFO har en grunnholdning om at alle barn og unge, med sine ulikheter, hører til i fellesskapet (Meld. St. 6, 2019-2020).

Hvordan skolen møter og håndterer disse elevene, er like aktuelt i dag som for flere år siden når elevene ble plassert i spesialskoler, til tross for regjeringens tiltak og mål om en skole som er inkluderende og tilrettelagt for alle.

1.2 Problemstilling

Oppgavens problemstilling, og spørsmålet som blir drøftet er som følger:

Hvordan møter og forstår skolen elever med utfordrende atferd?

1.3 Avgrensninger

Med *skole* menes det i denne teksten norske barneskoler. Dette omfatter elever fra 1. trinn til 7. trinn i grunnskolen. Mange elever starter skolegang på barneskolen før fylte 6 år, og aldersgruppen det fokuseres på vil derfor være fra 5-13 år.

Utfordrende atferd defineres som atferd som bryter med skolens normer og forventninger. Atferden er undervisningshemmende og vanskeliggjør sosialisering med andre barn (Ogden, 2001). Utfordrende atferd omtales i oppgaven med flere ulike begreper: atferdsvansker, atferdsproblemer og problematferd (Nordahl mfl., 2005). Utfordrende atferd, atferdsvansker, atferdsproblemer og problematferd har samme betydning i denne oppgaven.

Hva som betegnes som utfordrende atferd, vil innebære uro og støy, utagerende og aggressiv atferd, skolevegning, passivitet, mobbing, grovt språk m.m. (Nordahl, 2005, Ogden, 2001 og Arnesen, 2006). Videre redegjøring av begrepet kommer i kapittel 2.3.

Diagnoser som eksempelvis autismspekterforstyrrelser, ADHD eller andre utvikling- og atferdsforstyrrelser vil ikke skilles ut i denne teksten. Oppgaven tar for seg utfordrende atferd generelt, og går ikke inn på diagnoser spesielt. Det kan være verdt å nevne at diagnoser som autismspekterforstyrrelser og ADHD ofte kan være nærliggende faktorer når det kommer til atferdsproblematikk i skolen (Nordahl mfl. 2005).

2.0 Teoretisk referanseramme

2.1 Atferdsteori

Dagens behandlingsrepertoar i atferdsteorien er sammensatt og bygger på ulike tradisjoner som har hatt innflytelse på dagens behandlingsforskning og praksis. Noen sentrale begreper og elementer i atferdsteorien er operant betinging, klassisk betinging, sosial læringsteori, atferdsanalyse og atferdsterapi (Skjerve, 2017).

2.1.1 Operant betinging

Anvendt atferdsanalyse bygger på Skinners arbeid om operant betinging (Skjerve, 2017). Operant betinging ligger til grunn for en god del problematferd og spiller en sentral rolle ved utvikling av ulike typer avhengighetsatferd og utageringsvansker (Horne og Øyen, 2005). Skinner brukte dyreeksperimenter for å vise hvordan vanemessig atferd formes gjennom den påvirkningen dyret har på sine omgivelser. Effekten dyret får av atferden påvirker sannsynligheten for om atferden gjentas eller opphører. Slik kan dyret lære å skille mellom miljøbetingelser som er forbundet med god eller dårlig effekt (Skjerve, 2017). Atferdsanalysens tema er forholdet mellom atferd og omgivelsene. I spørsmål som dreier seg om hva atferd egentlig er, kan det enkelt forklart sies at atferd er alt vi gjør og alt som viser at vi lever (Horne og Øyen, 2005). Ved atferdsanalyse kartlegges de funksjonelle relasjonene mellom atferd, situasjonsforhold og konsekvenser (Skjerve, 2017). Ulike konsekvenser har ulik effekt på atferd. Noen konsekvenser øker sannsynligheten for at en atferd gjentas. Andre konsekvenser gjør det mindre sannsynlig. Resultatet er læring (Horne og Øyen, 2005). Det er sammenhengen mellom observerbar atferd og betingelser for atferden som må endres gjennom behandlingen. Personens kognitive prosesser eller emosjonelle opplevelser er her irrelevant som studieobjekt eller terapeutisk fokus. Atferdsendringen vil oppnås ved å skape innflytelsesrike miljøendringer (Skjerve 2017).

2.1.2 Klassisk betinging

Klassisk betinging stammer fra den russiske fysiologen Pavlov. Denne innbefatter at medfødte reaksjoner på bestemte stimuli utløses av andre typer stimuli (Skjerve, 2017). Pavlov brukte dyreeksperimenter i forskningen sin. Han undersøkte og studerte blant annet

hunders automatiske reflekser når de fikk mat. Han oppdaget at de skilte ut en mengde spytt med en gang se så maten. Videre skilte Pavlov mellom ubetinget respons og betinget respons. Pavlov antok at en betinget respons hos hundene var at de skilte ut spytt bare med synet av mat. Dette var altså en lært reaksjon. Det at hundene skilte ut spytt når de fikk maten i munnen, var en ulært reaksjon – altså en ubetinget respons (Skjerve 2017).

2.1.3 Sosial læringsteori

Sosial læringsteori handler om påvirkningen fra ytre hendelser. I sosial læringsteori antas det at det finnes tre uavhengige, men samspillende, reguleringsystemer som påvirker utviklingen og opprettholdelsen av atferd, og også problematferd. Klassisk betingning er vesentlig for å forstå atferdsregulering (Skjerve, 2017).

Forsterking av atferd, som er basert på operant betingning, handler om hva som må til for å forsterke atferden eller øke sannsynligheten for at den forekommer igjen. Den siste er medierende kognitive prosesser. Påvirkningen fra ytre hendelser er bestemt av de kognitive prosessene, som styrer hva en blir oppmerksom på og om en skal reagere. Forventninger vil være lært gjennom tidligere erfaringer. Omgivelsene vil være med på å styre og skape vår atferd gjennom de erfaringene en har gjennom tidligere erfaringer, og forsterking av atferd handler om informasjon som gjør at personen ønsker å gjenta atferden. Det er ikke en automatisk kobling mellom stimulus og respons (Skjerve, 2017).

2.1.4 Atferdsterapi

Atferdsterapi, også kalt atferdsmodifikasjon, er en behandlingsform som er basert på operante prinsipper. Atferdsterapi forutsetter en grundig atferdsanalyse, som skal avdekke hvilken funksjon problematferden har og hva som er virksomme forsterkere for å endre atferden (Helgesen, 2017). I atferdsterapi som behandlingsform forsøker en å ha et forskningsmessig grunnlag for tiltak. Teknikkene bygger på et ideal om empirisk psykologisk forskning og erfaringsbasert viten. Et viktig verdigrunnlag i atferdsterapi er at datainnsamlingen skal være metodologisk holdbar og det må være forskningsmessig støtte for de terapeutiske arbeidsmåtene (Skjerve, 2017). Målet i atferdsterapien er å lære personen en mer hensiktsmessig atferd som tjener samme funksjon. For å endre noens atferd, vil det være hensiktsmessig å forsterke ønsket atferd (Helgesen, 2017).

I atferdsterapi blir psykiske vansker sett på som et avvik fra hva som er ønskelige måter å fungere på, heller enn et uttrykk for sykdomsprosesser. Det vil også variere med kjønn, alder, sosial kontekst eller tidsepoke hva som blir sett på som avvikende atferd, og i stor grad handler dette om normer og forventninger som atferden avviker fra (Skjerve 2017). Metodikken er helt og holdent basert på behandlerens makt og kontroll. Derfor vil kravet til etisk bevissthet være viktig ved atferdsmodifiserende behandling (Helgesen, 2017).

2.2 Systemteori

Utgangspunktet i systemteori er at helheten er større enn summen av de individuelle delene i et system (Bunkholdt, 2000). Et kjernepunkt i systemteoretiske perspektiver er at enkle årsak-virkning-slutninger ikke egner seg som forklaring på menneskelig atferd og samhandling med andre (Helgesen, 2017). I mange utviklingsteorier og andre teorier opereres det med lineære forståelser av årsaksforhold. Lineære forståelser vil si at det oppfattes å være en direkte sammenheng mellom to forhold. I systemteorien vil denne årsak-virkningsoppfatningen erstattes av det som kalles for sirkularitetsprinsippet. Der er det mindre interessant hvor starten på transaksjonene er (Bunkholdt, 2000).

Et av kjennetegnene i vestlig vitenskap fram til begynnelsen av forrige århundre var å lete etter enkle årsak-virkning-sammenhenger. En forsøkte å redusere komplekse hendelsesforløp på en måte som kunne si noe om hva som har ført til hva, og dermed skape et ordnet verdensbilde. Stadig flere fenomener kunne ikke la seg forklare på denne måten, og sammenhengene ble betegnet som sirkulære heller enn lineære (Reichelt og Sundet 2017). Systemteori vektlegger det sosiale mennesket. Vi deltar gjennom hele livet i sosiale systemer. Dette kan eksempelvis være familie, skoleklassen, fotballaget og så videre. For å forstå et sosialt system er det viktigere å studere relasjonene og kommunikasjonen mellom medlemmene i systemet enn det er å studere de personlige egenskapene (Helgesen, 2017).

Utviklingen av systemteoretiske metoder startet på 1950 tallet. Blant annet har familierapi-teori og familierapi sitt utspring fra systemteorien (Reichelt og Sundet 2017 og Bunkholdt 2000). Tidligere ble menneskers symptomer, problemer og manglende utfoldelsesmuligheter oppfattet som skader i personligheten på grunn av indre prosesser og hendelser tidlig i livet. I systemteorien blir denne måten å oppfatte symptomer på forkastet.

En overordnet figur innenfor systemisk tenking er at betydningen av samspill mellom mennesker for trivsel og vekst versus problemer og symptomer, står sterkt. Forsøk på å forstå samspill mellom mennesker gjennom naturvitenskapelig tankegang har kommet i bakgrunnen, og betydningen av språk og mening for samspill mellom mennesker har kommet i forgrunnen. Familien påvirkes av hverandre, og relasjonene og samspillet innad i familien kan gi symptomer som oppfattes som individuelle problemer. Eksempelvis vil skolevegring ikke oppfattes som et problem hos barnet, men i systemteoretisk tenking ses slike vansker heller som et symptom (Reichelt og Sundet, 2017). Systemer som har fungert over en viss tid, utvikler sine egne sannheter, selvforståelse og kultur som medlemmene slutter seg til. Selv om bare ett av menneskene i systemet utvikler problemer, ses det i lys av systemets relasjoner og kommunikasjonsmønstre (Helgesen, 2017).

Et viktig begrep i systemteorien er *punktuering*, som er et nøkkelbegrep i kommunikasjonsteori. Mennesker har en sterk tendens til å ordne hendelsesforløp i enkle årsak-virkning-sammenhenger. Ofte ved å gi skylden til den andre fordi vi mener at vår egen atferd må ha en årsak (Reichelt og Sundet 2017). Andre sentrale begreper i systemteorien er *kybernetikk* og *pragmatisk kommunikasjon* (Reichelt og Sundet, 2017).

2.2.1 Kybernetikk

Kybernetikk er en betegnelse på studier av tilbakemeldingsmekanismer i selvregulerende systemer. Et overordnet mål i systemet er å oppnå homeostase, som vil si likevekt. Et likevektssystem vil holde seg stabilt gjennom negative tilbakemeldingssløyfer, og systemet trues av positive tilbakemeldingssløyfer. Oppstår det negative tilbakemeldingssløyfer vil det igangsettes de mekanismene som trengs for at systemet skal holde seg stabilt. Ved positive tilbakemeldingssløyfer signaliseres det at noe er i ferd med å havne på avveie, og at det kreves forandringer i systemet. Overført til mennesker vil eksempelvis familien være systemet. Symptomer oppfattes som selvregulerende mekanismer, og all atferd kan ha som funksjon å opprettholde balansen i familien (Reichelt og Sundet 2017).

2.2.2 Pragmatisk kommunikasjon

Pragmatisk kommunikasjon handler om de interpersonlige implikasjonene av kommunikasjon. Denne kommunikasjonsteorien handler om hvordan kommunikasjon

former og opprettholder samspillsmønstre mellom mennesker, og krever at en må se rammene og konteksten for kommunikasjonen. All atferd er kommunikativ og all kommunikasjon har et innholds- og relasjonsnivå. Informasjonsnivået formidler informasjon, og for relasjonsnivået kan denne informasjonen ha mange betydninger. Dette vil avhenge av hvordan partene definerer relasjonen til hverandre, og det vil i alle relasjoner pågå kontinuerlige forhandlinger om hvordan relasjonen skal defineres (Reichelt og Sundet, 2017).

2.3 Utfordrende atferd

Utfordrende atferd omtales med ulike begreper både i teorien og i daglig tale. Atferdsvansker, atferdsproblemer og problematferd er mer eller mindre vanlige betegnelser. Atferdsproblemer defineres på en rekke forskjellige måter i faglitteraturen og fagdisipliner, og en støter på mange avgrensings- og definisjonsproblemer. Det finnes ikke én allment akseptert definisjon eller skillelinje mellom normalatferd og avvikende atferd (Nordahl mfl. 2005). Sosiale og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker, utagerende atferd, problembarn, verstinger, impulsdrivne og antisosiale barn er bare noen av betegnelse som er brukt på å beskrive utfordrende atferd. Innenfor psykiatrien benyttes ofte begrepene alvorlige atferdsforstyrrelser eller atferdsavvik (Sørli 2000).

Tidligere har atferdsvansker ifølge Nordahl mfl. (2005) blitt definert som manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjoner eller vise avvikende atferd og følelser i normale situasjoner. Noen mente at atferdsproblemer må forstås som et normalt og relativt fenomen. I senere tid har det blitt mer vanlig å se atferdsproblemer som et uttrykk for manglende samsvar mellom krav og forventninger til barnet, og barnets evne og vilje til å møte kravene. Det oppstår da et misforhold mellom barnets kompetanse og omgivelsenes krav (Nordahl mfl. 2005). Ifølge Arnesen mfl. (2006) kan atferdsproblemer omfatte alt fra vanlige læreres problemer med vanlige elever, til alvorlig utagerende atferd. Det kan være snakk om atferd som uro og bråk som er undervisningshemmende. Det kan handle om skolevegning, passivitet og utagering. Alvorlige atferdsproblemer kan omfatte mobbing og andre former for utagerende og aggressiv atferd. Ifølge Nordahl mfl. (2005) dreier atferdsproblemer seg om i hvilken grad barnets atferd bryter med gjeldene normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, i hvilken grad denne atferden avviker fra

aldersadekvat oppførsel og forstyrrer eller hemmer læring og utvikling hos barnet selv eller skaper problemer for andre. Ogden (2001) hevder at atferdsproblemer kan komme til uttrykk på mange måter. Det kan være høyrøstede elever som trekker hverandre opp og skaper uro i klasserommet. Det kan være elever som er grove i språket og uhøflige. Noen har stort behov for ekstra oppmerksomhet, og forsøker å oppnå dette på måter som skaper uro. Noen er stille, men gjør lite, og andre har store konsentrasjonsvansker. Det er også store forskjeller på hva elever, lærere og foreldre ser på som problematisk atferd.

Atferdsproblemer i skolen er sosialt definerte, og ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av rådende sosiale og kulturelle normer. Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden gjør det vanskelig for eleven å oppnå positiv samhandling med andre, hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og elevens læring og utvikling (Ogden 2001). Atferd i klasserommet som oppleves som utfordrende av læreren, kan for barnet være helt rasjonell og intensjonal. I lys av dette kan problematferd ses som en mestringsstrategi – den har en funksjon som barnet benytter seg av for å skaffe status og innflytelse hos medelevene, eller som en reaksjon på noe eleven opplever som urettferdig behandling fra læreren (Nordahl mfl. 2005). Mye av problematferd må forstås som elevers reaksjon på miljøet de møter (Arnesen mfl. 2006). Fra et voksensynspunkt er elever som bråker og forstyrrer undervisningen vanskelige. Dette gjelder særlig elever som reagerer negativt på korrigerende og tilsnakk. Noen elever kan også være i kraftig opposisjon til voksne. Noen elever kan true og til og med gå til fysisk angrep på voksne eller andre barn. Et mindre synlig, men like alvorlig, problem er elever som blir borte i flere timer eller dager uten forklaring, og elever som lukker seg og trekker seg ut av klassefelleskapet (Ogden 2001).

3.0 Metode

Metoden som er brukt er litteraturstudie. Ved en litteraturstudie hentes data fra allerede eksisterende fagkunnskap, forskning og teori. Litteraturstudie er en kvalitativ metode (Dalland, 2020). Materialet i kvalitative metoder består av tekst, som kan stamme fra eksempelvis samtaler eller observasjoner (Malterud, 2017).

3.1 Søkeprosess

For å innhente data og materiell til denne oppgaven, har det vært foretatt litteratursøk i ulike databaser. Primært er artiklene funnet gjennom Oria, men det er også gjort søk i internasjonale databaser som Medline, PsychInfo og Social Science Database for å se om der var relevante funn. I de internasjonale databasene kom det opp en del artikler, men de er ikke inkludert i denne oppgaven. Dette på grunn av at studien retter seg mot norske barneskoler.

Artiklene som presenteres i neste punkt, er alle funnet gjennom avansert søk i Oria. For å få flest mulige treff og finne de artiklene som hadde størst relevans for studien, ble det brukt ulike søkeord og kombinasjoner. Søkeordene *utfordrende atferd*, *problematferd*, *barneskole* og *skole* ga 174 464 treff. For å spisse søket enda mer, ble det valgt norsk språk, artikler som ble publisert de siste 5, 10 og 20 årene, og fagfellevurderte artikler. Dette førte til 10 697 treff. Det ble gjort en avgrensing til relevante fagområder og det havnet på om lag 500 treff. En av artiklene ble funnet i søket «siste 20 år».

Kombinasjonen *utfordrende atferd ELLER problematferd* ELLER atferdsvansk* OG skole** ga 175 000 treff. For å snevre inn søket ytterligere, ble det også her valgt norsk språk, publisert siste 10 årene og fagfellevurderte artikler. Dette reduserte til 496 treff.

I de internasjonale databasene ble søkeordene og kombinasjonene: *challenging behaviour** or *disruptive behaviour* or bad behaviour* and school** brukt. Det kom 324 treff.

På denne måten kom de treffene som inkluderte ett eller flere av søkeordene i tittel eller sammendrag frem. For å velge ut de artiklene som hadde størst relevans, gikk jeg gjennom titlene og sammendragene for å eliminere ut de artiklene jeg vurderte til å ikke ha særlig relevans for problemstillingen i denne oppgaven. Da satt jeg til slutt igjen med 15 artikler. Disse 15 artiklene ble lest grundig for å vurdere artikkelens relevans.

3.2 Kildekritikk

Av de 15 artiklene var det 3 artikler som ble valgt ut og inkludert. Alle artiklene er fagfellevurderte og er publisert i anerkjente tidsskrift, som også gir en indikasjon på artikkelens pålitelighet. Hvor artikkelen er publisert, samt hvem som har skrevet teksten, har også blitt vurdert. Ifølge Dalland (2020) skal en vitenskapelig artikkel presentere ny innsikt, være etterprøvable og publisert i et vitenskapelig tidsskrift. Vitenskapelige tidsskrifter har redaksjoner som skal sikre kvalitet på det som utgis. I vurderingen av artikkelens relevans, ble det tatt utgangspunkt i om artikkelen hadde relevans for problemstillingen. Det er også benyttet punkter fra Malterud (2017) sin sjekklister for vurdering av kvalitative artikler, og som Malterud (2017) påpeker kan slike sjekklister være et godt redskap for å vurdere artikkelens holdbarhet.

Gjennom litteratursøket viser det at det finnes en rekke forskning og artikler om temaet utfordrende atferd i skolen. Det er funn både i nasjonale og internasjonale databaser, som tyder på at dette er et nokså aktuelt tema flere steder i verden. Det har vært foretatt en rekke norske undersøkelser på temaet, så denne oppgaven baserer seg i hovedsak på de nasjonale undersøkelsene da dette har størst relevans for problemstillingen. Jeg vil likevel understreke at internasjonal forskning og undersøkelser om temaet kunne gitt et godt sammenligningsgrunnlag, og kanskje fått belyst omfanget av problemet i enda større grad. På grunn av avgrensningen som ble gjort i litteratursøket, kan det hende at flere artikler som omhandlet temaet utfordrende atferd i skole generelt ikke ble funnet, da det først og fremst ble fokusert på barnetrinnet. På grunn av mange treff i søkene er det verdt å nevne at noen artikler som kunne hatt relevans, kan ha blitt oversett i prosessen.

4.0 Presentasjon av resultat

Litteratursøket førte til 3 artikler som ble valgt ut og inkludert i denne oppgaven. Disse artiklene er utvalgt, fordi de belyser temaer som er relevant for problemstillingen: *Hvordan møter og forstår skolen elever med utfordrende atferd?*

4.1 Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd

Artikkelen *Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd* av Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018), baserer seg på en casestudie, der informantene er lærere som nylig har startet på videreutdanning i Atferdsvansker. I artikkelen blir det presentert ulike funn, som sier noe om hvordan lærerne oppfatter sin egen handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. Fra artikkelen vil jeg trekke frem og benytte i drøftingen de funnene som sier noe om lærerens tilrettelegging i arbeid med elever som har utfordrende atferd, hvordan de arbeider og hvilken kompetanse de ønsker med av. Informantene oppgir blant annet at de bruker totalt 13 ulike modeller og metoder der atferdsregulering står sentralt, og at de trener systematisk og mye på sosial kompetanse hos elever med atferdsvansker og tilrettelegger spesielt for dette. Likevel søker lærerne mer kunnskap for å utvikle sin handlingskompetanse.

Det kommer fram i studien at til tross for både trening på sosial kompetanse og bruk av ulike modeller, oppnås det ikke tilfredsstillende resultater. Informantene oppgir også at de ønsker bestemte og konkrete løsninger i situasjoner med utfordrende atferd. Mye tyder også på at lærerne tolker sosial kompetanse som evnen til å kunne følge regler og oppføre seg overfor andre. Dette er de sentrale delene av artikkelen som jeg vil benytte i drøftingen.

I vurderingen av artikkelens relevans, vil jeg trekke frem at den presenterer flere ulike og interessante funn som er relevant for problemstillingen. Jeg vil påpeke at denne studien baserer seg på 31 informanter, noe som jeg anser som et tynt grunnlag for å kunne generalisere funnene til å gjelde andre skoler og lærere. Forfatterne har tatt utgangspunkt i forskningsspørsmål, og baserer seg i stor grad på forfatterens fortolkning av svarene. Likevel kan funnene gi noen indikasjoner på at kunnskapen rundt temaet trenger å økes.

4.2 Profesjonelle kulturar og uro i skulen

Artikkelen *Profesjonelle kulturar og uro i skulen* av Ertesvåg (2014) baserer seg på å undersøke sammenhengen mellom to sentrale sider med profesjonelle kulturer: ledelse og samarbeid mellom lærere, og forekomsten av uro i skolen. Videre presenteres de delene i artikkelen som er sentrale for drøftingen.

Ifølge Ertesvåg (2014) har vi en lang tradisjon for å se på utfordringer som knyttet til den enkelte eleven og eventuelt omgivelsene. I liten grad har fokuset vært rettet mot faktorer knyttet til skolen som organisasjon. Ertesvåg (2014) ser nærmere på sammenhengen mellom kvaliteten av skolen som organisasjon og forekomsten av uro i skolen. Funnene viser at i skolene der hvor elevene rapporterer mest uro, er det en svakere profesjonell kultur enn i skoler med lite uro. Ertesvåg (2014) definerer uro i skolen som aktivitet, atferd og situasjoner som tar fokus vekk fra læringsaktiviteter. Uro i skolen kan være brudd på etablerte normer, vansker med å konsentrere seg og mobbing. I studien ser en på mobbing gjennom to ulike faktorer: å utsettes for mobbing eller å mobbe andre.

Ertesvåg (2014) stiller spørsmål til om skoler med høy forekomst av uro har en svakere profesjonell kultur enn skoler med mindre uro. Resultatene i studien viser at ledelse hadde en direkte negativ effekt på alle aspektene ved uro. Effekten på disiplinansker viste seg å være størst på barnetrinnet, som indikerer en klarere negativ sammenheng mellom ledelse og elevens disiplinansker på barnetrinnet enn ungdomstrinnet.

Denne artikkelen har jeg valgt fordi den kan peke på ulike aspekter som har påvirkning på elevenes disiplinansker. Studien omfatter 18767 elever og 1932 lærere fra 85 forskjellige skoler over store deler av landet. Undersøkelsen baserer seg på elever på 5.-10. trinn. Det at denne studien har et stort omfang av data, vurderer jeg til å være en styrke. Studien inkluderer både lærere og elever, og hadde en relativt høy svarprosent for både elever og lærere. Selv om studien omfatter 5.-10. trinn, vurderes den som relevant for denne oppgaven, da den også inkluderer elever på barneskolen, men også læreres perspektiv. Lærerperspektivet vil være svært relevant for denne oppgaven, da den handler om skolens perspektiv på utfordrende atferd, og lærere vil være en del av organisasjonen.

4.3 Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen

Artikkelen *Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen* av Nordahl og Sunnevåg (2008) baseres på en kartleggingsundersøkelse blant 9400 elever på 5.-10. trinn. Det jeg vil trekke frem fra denne artikkelen, er forfatternes bruk av ulike forklaringsmodeller for å forklare elevenes sosiale og faglige læringsutbytte. Forfatterne drøfter hvordan ulikheter mellom elever kan forstå og forklares, og om resultatene kan sies å kvalifisere elever til deltakelse i samfunnet og være et uttrykk for et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud.

De forklaringsmodellene jeg ønsker å trekke frem, som forfatterne benytter, er det kategoriske perspektivet og det organisatoriske perspektivet. I det kategoriske perspektivet er en individrettet og har en individuell forståelse av problemer. I det organisatoriske rettes søkelyset mot hvordan skolen er organisert. Gjennom disse ulike perspektivene ser forfatterne på hvordan læringsresultater og opplevelser blant elevene kan forstås og forklares. I artikkelen blir det presentert funn som retter seg mot skolefaglig prestasjon, men i denne oppgaven trekker jeg ut de funnene som er relevant for sosialt læringsutbytte, og hva funnene sier om elever med atferdsvansker.

Artikkelen har et høyt antall deltakere. Artikkelen er publisert i 2008, noe jeg påpeker fordi den er noe eldre enn de andre artiklene som er valgt ut i denne oppgaven. Det kan kanskje stilles spørsmål til om resultatene kunne vist noe annet ved en nyere undersøkelse. Det at undersøkelsen omfatter et høyt antall deltakere, med en relativt høy svarprosent anser jeg som en styrke. I undersøkelsen er det også tatt med lærervurderinger. Artikkelen baserer seg på 5.trinn-10.trinn. Selv om det er vanskelig å skille ut resultatene som bare er gjeldende for barnetrinnet, har den blitt vurdert som relevant likevel fordi den inneholder lærervurderinger og sier noe om forståelsesrammen i skolen.

5.0 Drøfting

I denne delen drøftes problemstillingen *hvordan møter og forstår skolen elever med utfordrende atferd?* i lys av atferdsteori og systemteori, samt de ulike definisjonene og perspektivene på utfordrende atferd. I drøftingen benyttes teori og funn fra de utvalgte artiklene, og også andre relevante kilder tas med i drøftingen.

Mye tyder på at utfordrende atferd kan være et omfattende problem i norske barneskoler. I Nordahl og Sunnevåg (2008) sin studie, kommer det frem at kontaktlærerne definerte 21% av elevene sine som problematiske og vanskelige.

Flere lærere har uttrykt at elever med atferdsvansker ofte er det vanskeligste med jobben deres (Ogden, 2001), og mange lærere synes det er vanskelig å håndtere aktive barn (Brandtzæg mfl. 2021). En relativt stor andel elever er i en vanskelig situasjon i skolen, og det ser ut til å være mest kritisk for elever med utfordrende atferd (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Våre holdninger og forforståelse vil være avgjørende for hvordan vi møter disse elevene, og vesentlig for om vi klarer å lykkes i arbeidet vårt (Kinge, 2020).

5.1 Utfordrende atferd og atferdsteoretisk tilnærming

Tradisjonelt sett har barn med atferdsvansker blitt ansett som «eier» av problemet sitt, og vanskene har blitt oppfattet som uløselige og knyttet til barnet selv på en slik måte som tilsier at «barnet er problemet» (Myrann mfl. 2018). Våre ideer om årsaksforhold vil i stor grad være med på å bestemme hva vi føler oss i stand til å gjøre når vi møter barnet. Dersom vi blir for opptatt av at det som vi kan observere, skyldes en nevrobiologisk lidelse, feilfunksjon i hjernen, eller psykisk sykdom, vil disse grunnantakelsene påvirke våre handlingsmuligheter (Hertz, 2013). Ser vi på de ulike definisjonene av utfordrende atferd i kapittel 2.3, tyder mye på at utfordrende atferd ofte kan (og blir) definert og oppfattes som et individuelt problem, som må forsøkes å endres eller korrigeres gjennom tiltak. Ifølge Nordahl mfl. (2005) ser det ut til at en slik individuell forståelse av problemer trolig er mest dominerende i skolen.

Også i atferdsteorien og atferdsterapien, ses vansker og problemer som et avvik fra hva som er ønskelige måter og fungere på, og behandlingen rettes ofte mot å behandle disse vanskene (Skjerve, 2017). I atferdsterapien er en opptatt av å finne ut hva som er årsaken til vanskene, hva som opprettholder vanskene og hva som må til for å endre dem.

Atferdsanalysen, som bygger på operant betinging, søker å kartlegge sammenhengen mellom atferd, situasjonsforhold og konsekvenser – en lærer å skille mellom hva som er hensiktsmessig å gjøre i en gitt situasjon eller ikke, gjennom konsekvensene atferden får (Skjerve 2017). Ser vi utfordrende atferd i lys av atferdsteorien, kan atferden gjerne beskrives som et individuelt problem, hvor en søker å finne strategier, modeller, metoder og tiltak for å endre atferden. Fokuset blir da på eleven og elevens vansker, og en vil gjerne forsøke å finne ut hva som er årsaken til atferden og hvordan en kan få den til å endres og erstattes med noe som er mer passende for skolekonteksten. Om en forsøker å endre elevens atferd ved å benytte atferdsmodifikasjon og tiltak som konsekvenser eller belønning, bør en også reflektere rundt maktaspektet i relasjonen. Som Horne og Øyen (2005) påpeker, baseres ofte slik behandling av atferd på behandlerens makt og kontroll. Utfordrende atferd kan defineres som avvikende atferd, og det vil være viktig å understreke at hva som betegnes som avvikende, er sosialt definert. Det vil også variere hva skolen, lærerne, elevene og foreldre ser på som utfordrende atferd. Tålegrensen kan være ulik fra miljø til miljø eller fra person til person (Ogden, 2001).

Mennesker har en sterk tendens til å forsøke å forstå hendelsesforløp gjennom enkle årsaks-virknings-sammenhenger (Reichelt og Sundet, 2017). Ifølge Nordahl og Sunnesvåg (2008) ser det ut til at det er et kategorisk perspektiv – individperspektivet - som står sterkest innenfor den praktiske pedagogikken. Dette perspektivet tar utgangspunkt i elevenes vansker eller diagnoser. Problemene forklares gjerne med at det er de individuelle vanskene som medfører problemer i skolen. Eksempelvis er det ofte diagnoser som utløser spesialundervisning. Studien til Nordahl og Sunnevåg (2008) viser at det er svært få elever med atferdsproblemer uten diagnose som mottar spesialundervisning. Dette kan tyde på at en diagnose i seg selv har stor betydning for om du får spesialundervisning eller ikke. I opplæringsloven heter det at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse retten til spesialundervisning, og ikke diagnoser.

Dette kan stå i motsetning til regjeringens prinsipp om en inkluderende skole og god pedagogisk tilrettelegging (Meld. St. 6, 2019-2020). Det kan trolig se ut til at mange elever med utfordrende atferd ikke får den hjelpen og tilretteleggingen de har behov for.

Møter vi elevene med en forståelse fra et slikt medisinsk og individuelt perspektiv, vil dette trolig ha påvirkning på hvordan vi tenker at vi kan hjelpe elevene best. Vi glemmer å i det hele tatt vurdere om det kan være andre årsaker til det som kommer til uttrykk som utfordrende atferd. Er vi for individrettet, vil vi forsøke å få eleven til å tilpasse seg omgivelsenes krav og forventninger til hva som er akseptabel atferd, heller enn å se elevens atferd som uttrykk for utilfredsstilte behov.

Atferd og reaksjonsmåter kan og må forstås som symptomer på underliggende vansker og utilfredsstilte behov (Kinge, 2020), men både skoleledelse og lærere kan være godt tjent med individuelle og kategoriske forklaringsmodeller, da de bidrar til at skolen ikke trenger å rette kritisk blikk mot sin egen pedagogiske praksis. Søkelyset rettes mot elevene, der elevene defineres som problematiske, eller ved at problemene i skolen forklares gjennom årsaker som ligger hos elevene eller foreldrene (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

For elever med alvorlige atferdsproblemer og utagering, vil skolens utfordring være å holde på elevene og gi dem skolefaglige og sosiale mestringsmuligheter, samtidig som en skal ivareta lærernes og andre elevers trygghet og trivsel på skolen (Arnesen mfl. 2006). Elever med atferdsvansker kan ende opp med at lærere reagerer mot dem med bekymring og irritasjon (Ogden 2001), og elever med alvorlige og sammensatte vansker vil ofte ha et stort behov for støtte og oppfølging, samtidig som de blir oppfattet som en sterk belastning for lærere og medelever. Disse elevene kan ofte utsettes for kraftige sosiale utstøtingsmekanismer, og bidrar gjerne også selv ved å konfrontere, provosere andre eller trekke seg ut av sosiale situasjoner (Arnesen mfl. 2006).

I studien til Grimsæth mfl. (2018) viser det at lærerne som trente på sosial kompetanse med elever for å endre på uønsket atferd, ofte foregikk ved hjelp av programmer. Lærerne oppga også at de ønsket spesifikke og konkrete løsninger der atferdsproblemer var fremtredende. I likhet med atferdsterapien, er slike modeller og programmer ofte forankret og i teori, empiri og forskning (Skjerve, 2017). Dette kan tyde på at det ligger en atferdsteoretisk forståelse og syn på atferdsvansker også i dagens skole, der en først og fremst er opptatt av å finne en årsak og behandle problemet. Dette kommer også til uttrykk i studien til Grimsæth mfl. (2018), der informantene oppga at de ønsket forslag til bestemte og konkrete løsninger på hvordan de skulle handle i situasjoner med utfordrende atferd. I den praktiske pedagogikken blir det ofte utviklet nye tilnærminger og metoder for å redusere og kompensere for elevenes vansker og problemer (Nordahl og Sunnevåg, 2008). I studien til Grimsæth mfl. (2018) kommer det frem at lærerne brukte totalt 13 ulike

modeller og programmer hvor atferdsregulering var sentralt.

Hver gang det blir rettet oppmerksomhet mot et problemområde eller satsningsområde, synes det å skje en oppblomstring av manualer og pedagogiske verktøy som skal hjelpe oss i arbeidet, men det ser tilsynelatende ikke ut til at en enda har klart å finne ut hva som skal til, til tross for også økonomisk satsning. (Kinge, 2020). I studien til Grimsæth mfl. (2018), oppga lærerne at selv om de brukte flere ulike modeller og programmer i arbeid med utfordrende atferd og trente systematisk med elever som hadde atferdsvansker, oppnådde de likevel ikke tilfredsstillende effekt.

Dette kan tyde på at slike modeller og programmer er langt ifra nok i seg selv.

Alt for ofte utsettes elever med atferdsproblemer for ulike forebyggende tiltak og behandlingsmetoder. Både fagfolk og foreldre legger ned mye arbeid, og det brukes årlig store summer på metoder og tiltak. Likevel er hverken ressursbruken eller innsatsen rimelig i forhold til resultatene som oppnås. Barn og unge står dermed i fare for å bli utsatt for slike tiltak og modeller, gjerne over flere år, som i realiteten ikke hjelper dem eller gir dem noe positivt utbytte (Nordahl mfl. 2005). Kinge (2020) understreker viktigheten av å se slike tiltak og modeller som verktøy, som kan hjelpe oss underveis. Men metoder, modeller, manualer og faglige program kan aldri erstatte menneskelig samhandling og ansvaret vi har i møte med sårbare barn og unge. En må først og fremst erkjenne seg selv som det viktigste verktøyet for å kunne oppnå noe som helst av resultater.

Blir vi for opptatt av ulike modeller og program, vil det trolig oppleves både upersonlig og mekanisk av elevene. Bruker vi modellene for rigid og nærmest som en tvangstrøye, kan det gi konsekvenser for samhandlingen og troverdigheten i den menneskelige relasjonen som vil være det aller viktigste for å lykkes. Ifølge Hertz (2013) kan vi aldri si noe endelig om årsak og virkning når det gjelder mennesker. Tvert imot må vi konstatere at det er snakk om komplekse og sirkulære sammenhenger.

5.2 Utfordrende atferd og systemteoretisk tilnærming

Også Ertesvåg (2014) argumenterer for en lang tradisjon der en ser på utfordringer som knyttet til enkelteleven og eventuelt omgivelsene. Fokuset har i alt for liten grad vært rettet mot faktorer knyttet til skolen som organisasjon.

I en systemisk tilnærming vektlegges samspillet i og mellom systemene rundt barnet. En systemisk forståelse understøtter betydningen av tiltak ikke bare på individ-, men også på systemnivå (Myrann mfl. 2018). Ifølge Grimsæth mfl. (2018) har atferdsvansker ulike og komplekse årsaker. Hvis ikke de underliggende årsakene tas hensyn til, kan elevene fortsette å gi signaler om det, oftest ubevisst, gjennom uakseptabel atferd.

I systemteoretisk tenking, kan vi se utfordrende atferd som et symptom på at noe er i ferd med å havne på avveie i elevens system. Dette systemet kan eksempelvis bestå av elevens venner, familie, skole og klasse. Menneskene i systemet vil stå i gjensidig påvirkning til hverandre, eksempelvis ved at skolevegring kan være et symptom på en krevende familiesituasjon og atferdsproblemer kan være symptom på ubalanse i klassefelleskapet eller manglende tilrettelegging i skolen. Studien til Ertesvåg (2014) peker på at flere faktorer i skolen har direkte påvirkning på atferds- og disiplinansker. Eksempelvis viser resultatene at der hvor elevene rapporterte mye uro, rapporterte lærerne svak ledelse. Sammenhengen og effekten av disiplinansker, konsentrasjonsvansker og rektors ledelse var sterkest på barneskolen. Dette viser altså en klar sammenheng mellom ledelse og elevenes disiplinansker.

I lys av disse funnene, kan det argumenteres for at utfordrende atferd også avhenger av forholdene rundt eleven i skolen, og at det kanskje ikke er enkelttiltak rettet direkte mot elevens atferd som er mest hensiktsmessig.

Ved en individuell problemforståelse, vil en bli hindret i å forstå at tilrettelegging ikke bare er en oppgave for spesialpedagoger eller andre hjelpere i skolen, men et ansvar for alle (Ogden, 2001). En systemisk forståelse vil være avhengig av at skolen endrer fokuset fra individuelle problem, til å skue utover og se på hele systemet. Eksempelvis kan skolens rammebetingelser få avgjørende konsekvenser for tilbudet til elever med utfordrende atferd i skolen. Formelle aspekter som økonomi, ressurser, kompetanse, bemanning, lovverk, politiske vedtak, administrative vedtak og rutiner kan påvirke arbeidet med elever som viser problematferd direkte. Praksis blir et kompromiss mellom det optimale og det

som er mulig (Ogden 2001). Det kan dermed være vesentlig at en ser på forhold utenfor eleven selv i arbeid med utfordrende atferd. Ser man på atferden i en systemisk og sirkulær sammenheng, vil det trolig ikke nytte å sette i gang med individuelle tiltak som skal behandle og korrigere elevens atferd, dersom rammene viser seg å være det som begrenser – eller påvirker – elevens atferd. En må selvsagt ikke glemme viktigheten av at elever også kan trenge individuelle og skreddersydde tiltak, men et grunnsyn der hvor problemene ikke bare anses som barnets, men også som systemets, vil ha betydning for hvordan en legger til rette for og støtter det enkelte barnet (Myrann mfl. 2018). Skal en styrke og øke læreres og andre voksne i skolen sin handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd, forutsetter det en systemisk tenking der alle samarbeider om samme mål (Grimsæth mfl. 2018).

Et systemisk perspektiv representerer helhetlige forståelser av barn og deres utfordringer. Dette kan få betydning for forståelsen av barns sårbarhet, og hvilke tiltak en anser som hensiktsmessige (Myrann mfl. 2018). Elevene som utfordrer oss, har lett for å tiltrekke seg negativ oppmerksomhet fra lærere (Brandtzæg mfl. 2021). Elevene kan ofte bli kritisert, korrigert, belært, rettet på, avvist, straffet og oversett (Kinge, 2020), eller at det fører til negativ oppmerksomhet i form av krenkende og ydmykende tiltak eller straffetiltak (Brandtzæg mfl. 2021). Paradoksalt nok kan atferden fortelle oss at det disse elevene trenger er å bli sett, anerkjent, hørt og forstått - og kanskje mye mer enn andre elever (Kinge, 2020). Ertesvåg (2014) hevder at arbeidet med forebygging og reduksjon av uro i skolen, i større grad bør rette seg mot det voksne miljøet og skolens forutsetning for å sette i verk og opprettholde effektive tiltak, både for forebygging av uro, og redusere uroen når den oppstår. Ifølge Ogden (2001) blir dette et spørsmål om tiltakene retter seg mot atferdsproblemene som kompensatoriske og problemløsende tiltak, eller retter seg mot elevens begrensninger i muligheter for sosial deltakelse.

Alt for ofte ser det ut til at vår faglige kompetanse og handlingstrang gjør at vi tyr til forhastede konklusjoner og tiltak. Krevende situasjoner som behøver oppmerksomhet med en gang, kan føre til at vi tar i bruk innlærte impulstiltak som vi har lært gjennom pedagogiske oppdragelsesmetoder og gjennom opplæring og utdanning. Dette kan eksempelvis være grensesetting, konsekvenser, belønnings- (og straffe-) systemer, timeout eller sanksjoner. Iverksetter vi tiltak uten tilstrekkelig med observasjon, refleksjon og forståelse i forkant, fører det trolig til at vi ender opp med å kaste bort mye tid og krefter på tiltak som ikke virker (Kinge, 2020). Det kan være ulike årsaker til at trening og tiltak

med elever med utfordrende atferd ikke virker. Det kan blant annet tyde på at fokuset på strategier og modeller for sosial utvikling blir for ensidige. En kan heller ikke gi noen forutbestemte løsninger på plutselige og uforutsette situasjoner (Grimsæth mfl. 2018). Skolen må og bør blant annet legge til rette for og ha rutiner for deling av kunnskap og refleksjon over egen og kollektiv praksis, samt rutiner for å bruke kunnskapen i praktisk handling (Ertesvåg, 2014). I studien til Grimsæth mfl. (2018) kommer det frem at informantene ønsker å få mer innsikt i og forstå ulike årsaker til problematferd. Økt kunnskap og kompetanse på temaet, refleksjon og ulike perspektiver kan vise seg å være hensiktsmessig i arbeid med utfordrende atferd, og handler om mer enn at elevene skal lære å oppføre seg og følge regler. Mye kan avhenge av de holdningene vi møter elevene med, og at innsikt i egen forståelsesramme som kan få betydning for praksis.

Altså ser det ut til at mange ulike faktorer påvirker utfordrende atferd. Vanskene kommer ikke nødvendigvis av forhold ved eleven selv, men kan ses som et symptom på noe underliggende. Skolens organisering og andre faktorer som ledelse, rektor, lærere, klassekamerater, holdninger og forståelse kan være av stor betydning, og må også tas med i vurderingen av hvordan en skal hjelpe elevene. I studien til Ertesvåg (2014) tyder det på at ledelse og rektor har direkte påvirkning på forekomst av uro i skolen. Ledelse påvirker også samarbeid mellom lærere. Der det ble rapportert mye mobbing, ble det også rapportert svak ledelse. Det det ble rapportert høy grad av samarbeid, var forekomsten av mobbing lavere. Samarbeid mellom kolleger viste seg å være en faktor som påvirket hvor godt lærerne opplevde læringsmiljøet i klassen.

Dette kan også gjenspeiles i systemteoretisk tenking, da det kan vise hvordan de ulike delene i et system står i gjensidig påvirkning til hverandre. Elevenes uro var påvirket både av rektor og lærere, og også lærernes opplevelser av samarbeid og læringsmiljø var påvirket av rektor og ledelse, som igjen viser direkte påvirkning på de ulike aspektene av uro (Ertesvåg, 2014).

6.0 Avslutning

Det kan se ut til at forståelsen av elever med utfordrende atferd i norske barneskoler i dag er preget av en individrettet tenkning. Det er fortsatt mye å gå på når det gjelder å tilrettelegge for disse elevene. Skolen bør i større grad rette fokus mot skolen som organisasjon i arbeidet med utfordrende atferd. Ses utfordrende atferd som et problem hos den enkelte elev hvor tiltakene rettes mot å endre den enkeltes elevens atferd, vil det trolig ikke oppnås noe høyere grad av inkludering og opplevelse av tilhørighet i fellesskapet. Faktorer som skolens organisering, muligheter for tilrettelegging og hvilke holdninger og perspektiver som er rådende på den enkelte skolen ser ut til å ha betydning for hvordan elever med utfordrende atferd blir møtt og forstått. Det tyder på at både skolens ledelse og erfaringsutveksling hos lærerne har innvirkning på graden av problematferd. Det kan være interessant å undersøke videre hvordan skolens holdninger til utfordrende atferd kan være med på å påvirke forekomsten av atferdsvansker i skolen. Et større fokus på skolens arbeid innad i voksegruppen for å redusere forekomsten av uro, støy og utfordrende atferd kan være interessant for arbeidet mot en mer inkluderende skole for alle elever, med sine forskjeller og behov.

Litteraturliste

- Arnesen, Anne, Terje Ogden og Mari-Anne Sørli. 2006. *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Univeristetsforlaget
- Brandtzæg, Ida, Stig Torsteinson og Guro Øiestad. 2021. *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bunkholdt, Vigdis. 2000. *Utviklingspsykologi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, Olav. 2020. *Metode og oppgaveskriving*. 7. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ertesvåg, Sigrun K. 2014. «Profesjonelle kulturer og uro i skolen». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 98. Side 165-177.
URL: [Profesjonelle kulturar og uro i skulen | NPT \(idunn.no\)](#)
- Grimstæth, Gerd, Vibeke Solsvik Foldnes og Tom Irgan. 2018. «Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 4-2018. Årgang 102. Side 312-324. DOI: 10.18261
- Helgesen, Leif A. 2017. *Menneskets dimensjoner. Lærebok i psykologi*. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm
- Horne, Hans og Bjarne Øyen. 2005. *Målrettet miljøarbeid. Anvendt atferdsanalyse*. Del 1. Læringsteori og dagliglivets pedagogikk. Lillestrøm: G.R.D. Forlag
- Kinge, Emilie Constance. 2020. *Utfordrende atferd i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. 2019. *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Meld. St. 6 (2019-2020). Oslo: Kunnskapsdepartementet
Nedlastet: 26.04.2022
URL: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](#)

- Malterud, Kirsti. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Myrann, Maria Kristianne, Venke Krogstad Nome og Anne Signe Høyvoll Piros. 2018. Kapittel 5. *Det sårbare barnet i barnehagen og skolen* i *Barn og unge i midten*. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unge oppvekst. Redigert av Baard Johannesen og Torhild Skotheim. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, Thomas og Anne-Karin Sunnevåg. 2008. «Kvalifisering og diskvalifisering i grunnskolen». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 92. Side 287-299.
URL: [Kvalifisering og dekvalifisering i grunnskolen | NPT \(idunn.no\)](https://www.idunn.no/kvalifisering-og-dekvalifisering-i-grunnskolen)
- Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, Terje. 2001. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Reichelt, Sissel og Rolf Sundet. 2019. *Systemteoretisk forståelse av familier med barn i Oppvekst og psykologisk utvikling*. Innføring i psykologiske perspektiver. 2. utgave. Redigert av Liv Mette Gulbrandsen. Kapittel 11. s. 304-336. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjerve, Jan. 2019. *Atferdsterapi og atferdsanalyse* i *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Innføring i psykologiske perspektiver. 2. utgave. Redigert av Liv Mette Gulbrandsen. Kapittel 12. s. 338-360. Oslo: Universitetsforlaget