

MASTEROPPGAVE

M5GLU18

Mai 2023

Lærernes betydning i møte elever som viser problematferd

En kvalitativ studie av hvordan lærere samhandler med elever som viser problematferd, med henblikk på sikre god læring og utvikling

The role of teachers in interacting with students exhibiting problem behavior

A qualitative study of teachers' interactions with students exhibiting problem behavior to ensure optimal learning and development

Type: Vitenskapelig masteroppgave

30 stp. oppgave

Master i spesialpedagogikk

Mathilde Kirksether



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Sammendrag

Skolen skal sikre likeverdige muligheter for læring og utvikling for alle elever, gjennom tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø. Likevel viser en studie gjennomført av Haug (2020) at dette ikke er tilfelle for alle elever. I gruppen som kommer dårligst ut av skolens inkluderingsfremmende innsatser finner vi elever som viser problematferd.

Siden kontaktlærere har et særskilt ansvar for å følge opp elevenes utvikling og trivsel, søker denne studien å få innsikt i hvordan et utvalg kontaktlærere arbeider med å sikre god læring og utvikling for denne elevgruppen. Basert på dette ble følgende problemstilling formulert:

Hvordan erfarer et utvalg kontaktlærere samhandlingen med elever som viser problematferd, med henblikk på å sikre god læring og utvikling?

For å undersøke denne problemstillingen har det blitt gjennomført semi-strukturerte intervjuer med et utvalg bestående av fire kontaktlærere på mellomtrinnet fra en mindre by på Vestlandet. Datamaterialet ble analysert med bruk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) med formål om å få innsikt i kontaktlærernes forståelse av problematferd som fenomen, hvilke tilnæringsmåter de anser som effektive i møte med problematferd, samt hvilke utfordringer de opplever i arbeidet med denne elevgruppen.

Resultatene indikerer at problematferd fremdeles er og alltid har vært en stor utfordring, også for kontaktlæreren i denne studien. Mens tidligere forskning har pekt på utfordringer knyttet til å etablere en god lærer-elev-relasjon, fremstår ikke dette som tilfellet for kontaktlærerne i denne studien. Det argumenteres i avhandlingen for at en tilsynelatende god relasjonskompetanse og handlingskompetanse hos kontaktlærerne ser ut til å holde lærer-elev relasjonen stødig, til tross for at konflikter oppstår. Utfordringene kontaktlærerne i denne studien skisserer ser derimot til å omhandle å måtte ta et valg mellom hensyn til enkelteleven eller til felleskapet. Dette dilemmaet kan representere en betydelig utfordring for kontaktlærere når målet om likeverdig opplæring skal realiseres.

Nøkkelord: *Likeverdig opplæring, Tilpasset opplæring, Inkluderende læringsmiljø, Problematferd*

Abstract

Schools aim to provide equal opportunities for learning and development to all students through tailored education in an inclusive learning environment. However, a study conducted by Haug (2020) reveals that this is not the case for all students, especially those who exhibit problem behavior. Since contact teachers have a special responsibility for following up on the students' development and well-being, this study seeks to gain insight into how a selection of contact teachers work to ensure good learning and development for this group of students.

The aim of this thesis is to obtain a better understanding of how contact teachers, who have been selected for the study, experience their interaction with students who exhibit problem behavior, with the objective of ensuring good learning and development.

To investigate this, semi-structured interviews were conducted with four contact teachers at the intermediate level from a small town on the west coast of Norway. The data material was analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) with the aim of gaining insight into the contact teachers' understanding of problem behavior as a phenomenon, which approaches they consider effective in dealing with problem behavior, and which challenges they experience in working with this group of students.

The results indicate that problem behavior remains and has always been a significant challenge, even for the contact teachers in this study. While previous research has pointed out challenges related to establishing a good teacher-student relationship, this does not appear to be the case for the contact teachers in this study. The thesis argues that a seemingly good relationship and action competence among contact teachers appear to keep the teacher-student relationship steady, despite conflicts arising. However, the challenges outlined by the contact teachers in this study appear to involve having to choose between individual student needs and the needs of the community. This dilemma can represent a significant challenge for contact teachers when the goal of equal education is to be realized.

Keywords: Equal education, Tailored education, Inclusive learning environment, Problem behavior.

Forord

Det er med stor takknemlighet og glede jeg skriver dette forordet. Å skrive denne masteroppgaven har vært en svært utfordrende, men samtidig spennende prosess. Jeg ønsker derfor å takke alle som har bidratt og støttet meg gjennom arbeidet.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine informanter. Uten deres bidrag ville ikke denne oppgaven vært mulig.

Jeg vil også takke min veileder, Nils Breilid, for fantastisk støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Hans innsikt og ekspertise har vært uvurderlig, og jeg er spesielt takknemlig for hans hjelpsomhet og motiverende ord gjennom mine små og store masterkriser.

Jeg vil også takke min familie, kjæreste og studievenner for all oppmuntring og støtte. Deres støtte har betydd mye, og jeg kunne ikke klart det uten dem.

Til slutt vil jeg si at selv om denne avhandlingen til tider har vært utfordrende, har den også vært utrolig givende. Jeg har fått lov til å fordype meg i et emne jeg har stor interesse for og som jeg håper kan bidra til økt forståelse og kunnskap på området.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1 INNLEDNING	1
1.1 FAGLIG BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	1
1.2 STUDIENS FORMÅL.....	3
1.2.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	3
1.4 AVHANDLINGENS STRUKTUR.....	4
2 TEORIGRUNNLAG	5
2.1 HVA ER PROBLEMATFERD?.....	5
2.1.1 <i>Problematferd i skolen</i>	6
2.1.2 <i>Forekomst</i>	7
2.1.3 <i>Oppsummering og avgrensning</i>	8
2.2 ULIKE PERSPEKTIVER OG TENKEMÅTER OM PROBLEMATFERD.....	9
2.2.1 <i>Individuell forståelsesmåte</i>	10
2.2.2 <i>Samfunnmessig forståelsesmåte</i>	10
2.2.3 <i>Relasjonell forståelsesmåte</i>	11
2.2.3.1 <i>Aktørperspektivet</i>	11
2.2.3.2 <i>Mestringsperspektivet</i>	12
2.2.3.3 <i>Det sosialkonstruktivistiske perspektivet</i>	14
2.3 RISIKO- OG BESKYTTELSESAKTØRER.....	15
2.4 LÆRERROLLEN.....	16
2.4.1 <i>Lærerens relasjonskompetanse</i>	16
2.4.2 <i>Lærerens handlingskompetanse</i>	17
2.5 PROAKTIV OG REAKTIVE STRATEGIER.....	18
2.5.1 <i>Proaktive strategier og problematferd</i>	18
2.5.2 <i>Reaktive strategier og problematferd</i>	20
3 METODE	20
3.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	21
3.2 DATAINNSAMLING.....	22
3.2.1 <i>Utvalg og rekruttering</i>	22
3.2.2 <i>Design</i>	23
3.2.3 <i>Instrumenter</i>	23
3.2.4 <i>Gjennomføring av datainnsamlingen</i>	24
3.3 STUDIENS KVALITET.....	24
3.3.1 <i>Reliabilitet</i>	25
3.3.2 <i>Validitet</i>	25
3.4 FORSKNINGSETIKK.....	26
3.5 PLAN FOR ANALYSE.....	28
3.5.1 <i>Analyseprosessen</i>	29
4 RESULTATER	31
4.1 ULIKE FORSTÅELSER AV PROBLEMATFERD.....	31
4.1.1 <i>Kjennetegn på problematferd</i>	32
4.1.2 <i>Årsaker til problematferd</i>	33
4.1.3 <i>Konsekvenser av problematferd</i>	35
4.1.4 <i>Oppsummerende refleksjoner</i>	36
4.2 FOKUS PÅ FOREBYGGING.....	37
4.2.1 <i>Proaktive strategier</i>	37
4.2.2 <i>Samtaler som forutsetning</i>	39

4.2.3	<i>Oppsummerende refleksjoner</i>	40
4.3	REAKTIVE STRATEGIER	40
4.3.1	<i>Oppsummerende refleksjoner</i>	42
4.4	NÅR TÅLMODIGHETEN SLÅR SPREKKER -BETYDNINGEN AV EN GOD RELASJON	42
4.4.1	<i>Oppsummerende refleksjoner</i>	44
4.5	UTFORDRINGER.....	44
4.5.1	<i>Oppsummerende refleksjoner</i>	45
5	DISKUSJON	46
5.1	HVORDAN FORSTÅR KONTAKTLÆRERNE PROBLEMATFERD?.....	46
5.1.1	<i>Problematferd som hinder for sosial fungering</i>	46
5.1.2	<i>Problematferd som et sammensatt problem</i>	48
5.1.3	<i>Et felles ansvar</i>	49
5.2	HVILKE STRATEGIER BENYTTET KONTAKTLÆRERNE I MØTE MED ELEVER SOM VISER PROBLEMATFERD FOR Å FREMME POSITIV UTVIKLING?.....	50
5.2.1	<i>Positiv kommunikasjon som forutsetning for læringsfremmede strategier</i>	51
5.2.2	<i>Når tålmodigheten slår sprekker – betydningen av lærer-elev-relasjonen</i>	52
5.2.3	<i>Gode strategier utvikles gjennom erfaring</i>	54
5.3	HVILKE UTFORDRINGER ERFARER KONTAKTLÆRERNE I MØTE MED ELEVER SOM VISER PROBLEMATFERD?	56
6	AVSLUTTENDE BETRAKTINGER	56
6.1	BEGRENSNINGER	57
6.2	FUNN OG REFLEKSJONER	58
6.3	VIDERE FORSKNING.....	60
7	LITTERATURLISTE	61
	VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	66
	VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE	68
	VEDLEGG 3 – MELDESKJEMA NSD	71
	VEDLEGG 4 – KODEKART	72

1 Innledning

Gjennom tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø skal skolen sikre likeverdige muligheter til læring og utvikling for alle elever. Store ord, men har det substans? I en studie, utført av Haug (2020) kommer det frem at dette ikke er tilfelle, og spesielt ikke for elever som viser problematferd. Studien viser at disse elevene ofte har dårligere engasjement, relasjoner og konsentrasjon i læringsaktiviteter, og opplever generelt et dårligere læringsmiljø sammenliknet med andre elever.

Til tross for at elever som viser problematferd alltid har eksistert i skolen, hevder Haug (2020) at denne elevgruppen likevel ikke blir behandlet med samme respekt som elever med rene lærevansker. Dette kommer blant annet til syne gjennom manglende målrettede tilnærminger og spesifikke, atferdsrelevante tiltak for denne gruppen i skolen (Arnesen, Sørлие, & Ogden, 2006; Haug, 2020). Selv om norske studier (se f. eks. Arnesen et al., 2006; Sørлие, 2000) indikerer at mange av elevene som viser problematferd ofte kan ha fordel av utvikling av sosial kompetanse, uttrykker Haug (2020) at skoler ofte reduserer innsatser på dette området til fordel for tiltak som skal styrke faglig kompetanse hos elevene.

Det er selvsagt ikke akseptabelt at enkelte elever skal ha en opplæring av dårligere kvalitet enn andre, slik studien til Haug (2020) indikerer. Som kommende lærer er jeg opptatt av å forstå hvordan jeg kan bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø som ivaretar alle mine elevers behov, også for de elevene som viser problematferd.

1.1 Faglig begrunnelse for valg av tema

Forskning viser at inkludering av elever som viser problematferd er en av de største utfordringene lærerne står overfor (Ogden, 2022; Willmann & Seeliger, 2017; Øen & Krumsvik, 2022). Problematferden kan manifestere seg som både internalisert og eksternalisert atferd (Sørensen, Theie, Lassen, & Breilid, 2011). Mens barn som utviser internalisert atferd vanligvis vil opptre tilbaketrukket og sjelden utmerke seg i klasserommet, vil elever som viser eksternalisert atferd ofte oppleves som impulsive og aggressive, og kan bidra til å skape et forstyrrende og utrygt læringsmiljø (Befring & Uthus, 2019). Selv om både internalisert og eksternalisert atferd kan ha negative konsekvenser for elevenes læring og utvikling, er det likevel den sistnevnte som utgjør størst utfordring for lærerne (Nordahl, Mausestagen, & Kostøl, 2009). Studier viser at disse elevene ofte er mer utsatt for

konfliktfylte samhandlingsmønstre og negative lærer-elev relasjoner, på grunn av atferden de utviser (Baker, 2006; Sabol & Pianta, 2012; Øen & Krumsvik, 2022). Samtidig viser forskning at mange lærere føler at de ikke har den nødvendige kunnskapen for å imøtekomme disse elevene på en god måte (Øen & Krumsvik, 2022). Manglende kunnskap om hvordan man skal håndtere slike situasjoner fører ofte til frustrasjon og negative reaksjoner fra lærerens side, som igjen kan forsterke og opprettholde den negative atferden (Ogden, 2022; Willmann & Seeliger, 2017). Dette resulterer i at mange lærere kvier seg for å interagere med elevene, og til slutt ønsker de å fjerne dem fra klasserommet (Sutherland & Oswald, 2005; Øen & Krumsvik, 2022).

At barn forstyrrer og skaper uro i undervisning er ikke unormalt eller bekymringsfullt isolert. Ifølge Ogden (2017) vil hele 10 % av skolens elever vise mer eller mindre utagerende atferd. Dersom atferden derimot gjentar seg over tid, kan den ha uheldige konsekvenser for elevenes læring og utvikling (Hattie, 2009). Studier viser at elever som viser problematferd i skolen ofte er i større risiko for en fremtid preget av kriminalitet, rusmisbruk og frafall fra videregående opplæring (Henricsson & Rydell, 2004; Rowland et al., 2021; Sutherland & Oswald, 2005; Wang & Fredricks, 2014). Det er derfor viktig at skolen oppdager og setter inn tiltak for disse elevene på tidlig stadium (Moen, 2022) St. meld. nr. 16 (2006-2007) satte fokus på dette gjennom en utdypet beskrivelse av begrepet tidlig innsats. Gjennom å sette inn tiltak så fort det oppstår en bekymring for elevenes læring og utvikling, skal skolen sikre elevenes deltakelse i gode læringsfelleskap og dermed virke inkluderende (Bjørnsrud & Nilsen, 2022).

Ettersom lærerne står for den daglige og nærmeste samhandlingen med elevene, er de i en unik posisjon til å oppdage elever i risiko for en slik negativ utvikling. Hvordan den enkelte lærer imøtekommer disse elevene, vil videre ha stor betydning for hvordan elevene utvikler seg (Drugli, 2008). Forskning viser at elever som føler seg respektert og får positiv lærerstøtte, viser mindre problematisk atferd, større engasjement, oppnår bedre resultater og trives bedre i skolen (Klem & Connell, 2004). Dette viser at læreren spiller en sentral rolle i å identifisere og reversere en negativ utvikling hos elever som viser problematferd. Dermed må lærernes opplevelse av manglende kompetanse, som Øen og Krumsvik (2022) skisserer, anses som bekymringsfullt.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan lærere håndterer og samhandler med elever som viser problematferd, og hvordan dette kan bidra til å snu en uheldig utvikling. Gjennom å undersøke hvordan et utvalg lærere erfarer samhandling med elever som viser problematferd, søker denne studien å identifisere mulige barrierer og egnede tiltak i møte med disse elevene, og å finne ut hvordan læreren kan jobbe mer hensiktsmessig i møte med de utfordringene denne elevgruppen bringer med seg. En slik innsikt kan være verdifull i lærerens arbeid med å forbedre læringsmiljøet for elever som viser problematferd slik at visjonen om likeverdig opplæring kan realiseres og muligheten for frafall fra utdanningsløpet reduseres.

1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Basert på de innledende betraktningene og studiens formål har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan erfarer et utvalg kontaktlærere samhandlingen med elever som viser problematferd, med henblikk på å sikre god læring og utvikling?

For å strukturere forskningsprosessen har denne problemstillingen videre blitt konkretisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan forstår kontaktlærerne problematferd?*
- *Hvilke strategier benytter kontaktlærerne i møte med elever som viser problematferd for å fremme positiv utvikling?*
- *Hvilke utfordringer opplever kontaktlærerne i møte med problematferd?*

1.3 Begrepsavklaring

Problematferd har blitt forklart med en rekke definisjoner og begreper innenfor ulike fagdisipliner. I psykologi og psykiatri benyttes for eksempel faguttrykk som opposisjonell atferdsforstyrrelse eller antisosial atferd, mens begreper som samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, disiplinproblemer, samt sosiale- og emosjonelle vansker benyttes for å beskrive atferden innenfor sosiologi pedagogikk og spesialpedagogikk (Ogden, 2009, s. 16). Disse begrepene oppleves ofte som overlappende, men er ikke sammenfallende i måten barn

og unges utvikling forstås og beskrives. For eksempel uttrykker betegnelsen disiplinproblemer at atferden er knyttet til vansker med å følge institusjonelle regler og ordensreglement, mens betegnelsen sosiale- og emosjonelle vansker forstår problematferden som et uttrykk for utfordringer med å tilpasse seg uskrevne sosiale lover (Overland, 2007). Nordahl (2000) uttrykker imidlertid at slike begreper kan gi inntrykk av at atferden er noe som bare vedrører barnet og at det er barnet skaper vansker. I denne studien vil jeg derfor heller benytte begrepet problematferd fordi jeg mener dette begrepet uttrykker at problemene kan være et resultat av samhandlingen mellom individ og miljø. Det må likevel presiseres at det å benytte andre begreper ikke kan unngås da både forskningslitteratur og informantene benytter ulike begreper om problematferd. Hvilken forståelse av problematferd som er utgangspunkt for denne avhandlingen, vil bli ytterligere konkretisert i avhandlingens teorikapittel.

1.4 Avhandlingens struktur

Avhandlingen er oppdelt i seks hovedkapitler, hvor hvert hovedkapittel inneholder flere underkapitler.

I det første kapittelet av avhandlingen presenteres bakgrunnen for valg av tema, som deretter fører frem til problemstillingen og forskningsspørsmålet.

Kapittel 2 utgjør avhandlingens teorikapittel. Kapittelet innledes med en redegjørelse av problematferd som fenomen og ulike forståelser av problematferd. Videre følger en kort presentasjon av ulike faktorer som kan bidra til å øke eller redusere sannsynligheten for utvikling av problematferd. Her vil hovedvekten ligge på lærerrollen, som deretter beskrives ytterligere i påfølgende underkapittel med fokus på kompetanser læreren trenger i møte med problematferd. Teorikapittelet avsluttes med en gjennomgang av ulike proaktive og reaktive strategier som i forskningslitteraturen anses som hensiktsmessig i møte med elever som viser problematferd.

Kapittel 3 beskriver de metodiske valgene som er tatt basert på avhandlingens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Innledningsvis introduseres forskningsprosjektets vitenskapsteoretiske forandring, før de foretatte valgene tilknyttet datainnsamlingen presenteres. Deretter følger en redegjørelse for hvordan forskningsetiske hensyn ble ivaretatt i

studien, men også hvordan studiet imøtekommer kravet om reliabilitet og validitet. Til slutt vil det analyseprosessen beskrives.

I kapittel 4 vil funnene fra datainnsamlingen introduseres gjennom fem kategorier, som ble utviklet gjennom analyseprosessen. Kapittelet innledes med en oversikt over hvordan disse kategoriene kan knyttes til avhandlingens forskningsspørsmål, før de videre vil bli presentert hver for seg. Kapittelet avrundes med en sammenfatning av hovedfunn som anses relevant for å diskutere problemsstillingen.

Kapittel 5 vil hovedfunnene diskuteres i lys av de teoretiske perspektivene fremstilt i kapittel 2. Med henblikk på å besvare den overordnede problemstillingen, struktureres kapittelets diskusjon med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil diskusjonens hovedpoeng konkretiseres.

I kapittel 6 vil det rettes et kritisk blikk på studien, før avhandlingens konklusjon presenteres. Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner og forslag til ytterligere forskning på temaet.

2 Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil forskingsprosjektets teoretiske perspektiver og begreper bli beskrevet. Disse teoriene og begrepene er utgangspunktet for forståelsen forskningsprosjektets tema, og danner grunnlaget for drøfting av forskningsresultatene. Teorikapittelet består av fem hovedkapitler med tilhørende underkapitler. I de tre første hovedkapitlene vil det bli redegjort for hvordan man kan forstå problematferd, ulike perspektiver på problematferd, samt risiko- og beskyttelsesfaktorer. De to siste hovedkapitlene retter søkelyset mot lærerrollen og hvilke strategier læreren kan benytte i møte med problematferd.

2.1 Hva er problematferd?

Som nevnt innledningsvis benyttes det en rekke ulike begreper for å forklare problematferd, men få av disse trekker tydelige grenser mellom når atferd anses som akseptabel og når atferden kan sies å være problematisk. Dette gjør at problematferd kan oppfattes som et uklart begrep uten en allment akseptert definisjon (Ogden, 2009). Ifølge Nordahl, Sørлие, Manger, & Tveit (2005) vil problematferd defineres ulikt ut fra hvem man spør, tiden og konteksten problematferden forekommer i. En fellesfaktor i de fleste definisjonene ser imidlertid ut til å

være at atferden beskrives som brudd på normer for akseptabel atferd, enten dette er i skolen som institusjon eller i samfunnet generelt. Ifølge Overland (2017) vil disse normene endres over tid, og dermed medføre at også forståelsen av problematferd vil endres.

I skolen bestemmes normer og regler for akseptabel atferd i hovedsak av lærerne og skolens ledelse (Overland, 2007). Videre vil lærerne vurdere hvilken atferd som er akseptabel ut fra en rekke objektive og subjektive kriterier for akseptabel og mindre akseptabel atferd. De objektive kriteriene beskrives blant annet gjennom opplæringens styringsdokumenter og retningslinjer hos den enkelte skole, mens de subjektive kriteriene dannes ut fra de holdningene og verdiene den enkelte lærer har. På denne måten kan atferd som oppleves problematisk for en lærer eller skole, oppleves mindre problematisk for en annen lærer eller skole (Overland, 2007).

2.1.1 Problematferd i skolen

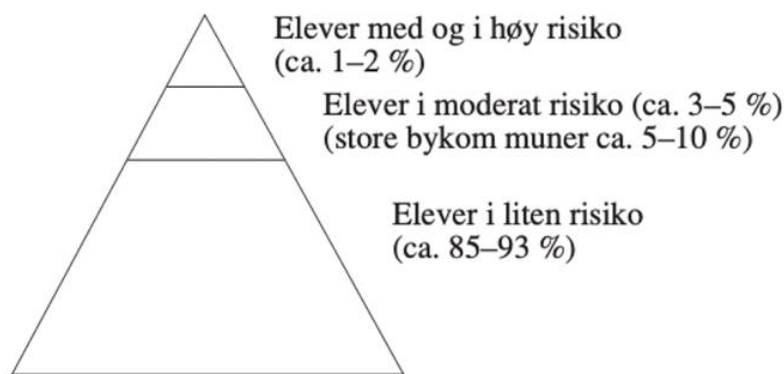
Problematferd omfatter videre et vidt spekter av utfordrende atferd hvor grensene for hva som er alvorlig og mindre alvorlig atferd settes ulikt i den diagnostiske tilnærmingen og utviklingspsykologien. Ut fra en medisinsk-diagnostisk tilnærming vil barnas atferd settes inn i kategorier ut fra mengde, type og alvorlighetsgrad. Her avgjøres altså om barnet kan sies å ha alvorlige atferdsproblemer basert på hvordan de scorer ut fra bestemte kriterier. Innenfor utviklingspsykologien oppfattes derimot grensene for problematferd mer diffuse, og spenner seg på en ubrutt linje fra mild provoserende og forstyrrende atferd til å omfatte mer alvorlig antisosial atferd. Ifølge Ogden (2009) kan det likevel være fordelaktig å trekke et skille mellom enkle, moderate og alvorlige atferdsproblemer også når man skal forstå problematferd i skolen. Ogden (2009, 2022) beskriver derfor tre ulike nivåer av problematferd ut fra minst til størst alvorlighetsgrad: lærings- og undervisningshemmende atferd, norm, og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer.

Det første nivået beskriver Ogden (2022) som lærings- og undervisningshemmende atferd. Lærings- og undervisningshemmende atferd anses som det vanligste problemet i norske klasserom og utgjør ifølge Nordahl, Sørli, Tveit & Manger (2003) omtrent 85-93% av elevgruppen. Denne atferden kan fra tid til annen føre til lite faglig fremdrift og skape høyt støy- og konfliktnivå i klasserommet, men skaper ifølge Ogden (2009) sjeldent stor grunn til bekymring isolert dersom den håndteres på rett måte. Tvert imot kan god håndtering fra

lærerens side medføre at situasjonene gir elevene gode personlig og sosiale læringsmuligheter (Ogden, 2022).

I enkelte tilfeller kan imidlertid problematferden være et faresignal. Denne atferden beskrives av Ogden (2022) som norm- og regelbrytende atferd, og utgjør ifølge Nordahl et al. (2003) ca. 3-5 % av elevgruppen. Norm og regelbrytende atferd kan for eksempel dreie seg om elever som kommer for sent, skulker eller som konsekvent ikke følger skolens normer og forventinger til hensynsfull og vennlig elevatferd. Slik atferd utgjør en større trussel for elevenes læring og utvikling ved at den i større grad hemmer undervisningsaktiviteter og hindrer positiv samhandling med andre. I motsetning til lærings- og undervisningshemmende atferd, vil denne atferden medføre større risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, dersom den ikke identifiseres og intervereres på ved et tidlig stadium (Moen, 2022).

Det er imidlertid kun et mindretall (ca. 1-2%) av elevgruppen som vil utvikle slike alvorlige atferdsproblemer og kan ha en fremtidsskjebne preget av kriminalitet og frafall fra utdanningsløpet (Nordahl et al., 2003). Denne gruppen utgjør det Ogden beskriver som det siste nivået av problematferd, og oppfattes som et langt mer sammensatt og utfordrende problem for skolen å håndtere. Denne atferden krever ofte mer omfattende tiltak fra skolen og skolens støtteapparat (Ogden, 2022).



Nordahl, Sørli, Tveit & Manger (2003)

2.1.2 Forekomst

I debatter om problematferd i skolen er det alltid to spørsmål som går igjen: Hvor mange elever har atferdsmessige problemer og har omfanget av disse problemene økt?

Nordahl et al. (2005) fremhever at flere internasjonale undersøkelser gir grunnlag for å anslå at opptil 30% av barn og ungdom i store deler av den vestlige verden viser tegn på en eller annen form for utfordrende eller problematisk atferd i løpet av skolegangen. Det er imidlertid ofte snakk om mindre alvorlige og forbigående problematferd (Sørli, 2000). Nyere undersøkelser i nordiske skoler har konkludert med at rundt 10% av elevpopulasjonen viser et såpass høyt omfang av uønsket atferd på skolen at det er hensiktsmessig å benytte betegnelsen atferdsproblem (Nordahl et al., 2009; Ogden, 2009, 2017; Sørli & Ogden, 2014). Det må likevel presiseres at det finnes undersøkelser som viser både lavere og høyere tall.

Hvorvidt disse tallene er representative for dagens omfang er forholdsvis usikkert. Dette skyldes blant annet at ulike personer og studier anvender ulike definisjoner og metoder for kartlegging av problematferd (Nordahl et al., 2005). I tillegg finnes det relativt få studier som viser utvikling av problematferd i skolen over tid, noe som gjør det utfordrende å si noe om problemet har økt eller avtatt de siste årene. En sammenlikning av to kartleggingsundersøkelser om lærerrapportert problematferd fra år 1998 og 2008, gjennomført av Ogden og Sørli (2014), kan likevel gi oss et visst inntrykk av hvordan utviklingstendensene av problematferd i skolen kan se ut. Lærersvarene fra de to undersøkelsene viste at forekomsten av lærerrapportert problematferd har vært relativt stabil i en periode med 10 års mellomrom. Derimot viste sammenlikningen at lærerens opplevelse av daglig innslag av problematferd hadde blitt betydelig mindre i 2008 enn i 1998. En slik positiv trend støttes også av en nyere internasjonal studie fra 2018 der læreren rapporterte at de brukte mindre tid på å skape arbeidsro nå sammenliknet med tidligere år (OECD, 2019). Hvorvidt denne positive utviklingen skyldes at elevene viser mindre problematisk atferd, eller om det skyldes at lærere tåler mer støy og uro er derimot usikkert. Sollesnes (2008) beskriver blant annet hvordan en økt pedagogisk forståelse for barns behov for utfoldelse har ført til at læreres toleranseterskel har gradvis forskjøvet seg i retning av å tillate mer støyende atferd.

2.1.3 Oppsummering og avgrensning

Problematferd forklares ulikt ut fra hva som anses som årsak til problematferden og hvor alvorlig atferden er. Dette skyldes blant annet at mennesker har ulik toleranse og oppfatning av hva som anses som akseptabel og mindre akseptabel atferd. Når jeg i denne studien ønsker å få innsikt i enkeltlæreres forståelse av problematferd, kan dermed det å ta utgangspunkt i en snever beskrivelse eller definisjon av problematferd være uheldig. Utgangspunktet for

avhandlingens videre betraktninger vil derfor være en vid definisjon, presentert av Ogden (2009):

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2009, s. 18).

Ifølge Ogden (2009) kan denne definisjonen omfatte både elever med konfliktfylt mestringsstrategier og elever med sosiale og emosjonelle utfordringer. Definisjonen gir ingen kriterier eller betingelser for hva atferden skal bestå av, men beskriver heller hva som kan ses som problematferd ut fra konsekvensene den kan ha. Definisjonen viser blant annet at atferden kan anses som problematferd dersom den forstyrrer undervisningen, hindrer positiv samhandling eller hemmer læring og utvikling. Hvilken atferd dette innebærer må imidlertid forstås ut fra den enkelte skole og lærers regler, normer og forventninger til elevatferd.

2.2 Ulike perspektiver og tenkemåter om problematferd

Ifølge Overland (2017) vil hva vi tenker om ting ha sammenheng med hva vi retter vår oppmerksomhet mot. Vi får kun informasjon om det vi retter oppmerksomheten mot. Videre vil denne informasjonen danne grunnlaget for hvilke handlingsvalg vi tar. Dersom vi retter oppmerksomheten mot feil område vil ikke den informasjonen vi får kunne bidra til å finne effektive handlingsvalg. Hvordan vi tenker om problematferd og hvor vi leter for å finne årsakene til atferden, vil altså få betydning for hvilke tiltak vi anser som effektive for å redusere problematferd (Overland, 2007). Hva som anses som gode tenkemåter og perspektiver er et spørsmål som ikke har et entydig svar. I dag foreligger det likevel en rekke forskninger om ulike teorier og perspektiver som anses som mer eller mindre hensiktsmessig i møte med problematferd (Overland, 2007). Det ser blant annet ut til være hensiktsmessig å se problematferd ut fra det Nordahl et al (2005) beskriver som systemteori. Systemteori er ikke en enhetlig tenkemåte, men en fellesbetegnelse på flere tenkemåter som tar utgangspunkt i at det er et gjensidig samspill mellom aktører i et system, og at man må ta utgangspunkt i dette spillet når handlinger og atferd skal forklares (Nordahl et al., 2005). Tenkemåter innenfor systemteori innebærer altså at atferd ikke kan ses løsrevet fra den konteksten den oppstår i. Perspektiver som bygger på systemteori anser altså problematferd som et resultat interaksjon

mellom aktører og andre forhold i sosiale systemer, fremfor isolerte forhold ved enkeltindividet (Nordahl et al., 2005).

Ulike tenkemåter gir ulike føringer for den pedagogiske praksisen. Før man utarbeider tiltak for å forebygge eller snu en negativ utvikling for elever som viser problematferd, vil det derfor være nødvendig og ta stilling til og reflektere over hvilke forståelsesmåter og perspektiver man har på problematferd. Tangen (2012) presenterer et skille mellom tre overordnede forståelsesmåter: *den individuelle forståelsesmåten*, *den samfunnsmessige forståelsesmåten* og *den relasjonelle forståelsesmåten*, hvor sistnevnte kan knyttes til det Nordahl et al. (2005) beskriver som systemteoretisk perspektiv. Videre i dette delkapittelet vil disse tre perspektivene bli belyst, med hovedvekt på den relasjonelle forståelsesmåten.

2.2.1 Individuell forståelsesmåte

Den individuelle forståelsesmåten tar utgangspunkt i at vansker og problemer er knyttet til forhold ved enkeltindividet (Tangen, 2012). Eksempler på slike forhold er manglende evner og eksekutive dysfunksjoner. Individperspektivet har tradisjonelt vært det mest anvendte perspektivet når det gjelder å forklare lærings- og atferdsproblemer i skolen (Overland, 2007). I den spesialpedagogiske praksisen har dette ført til en tradisjonell vektlegging av utredning av svakheter hos eleven, fremfor å identifisere og utnytte elevens ressurser. Tilnærmingene har gått ut på å avdekke «feil» ved eleven, sette en diagnose for å deretter starte en behandling eller sette inn tiltak som kan kompensere for den identifiserte feilutviklingen (Nordahl et al., 2005). Gjennom årene har det derimot vokst frem sterk kritikk mot denne forståelsesmåten. Kritikken har gått ut på at individperspektivet bygger på en altfor snever normalitetsforståelse, og at det ensidige søkelyset på individet vil føre til en undervurdering av kontekstuelle og sosiale forhold som betydningsfullt for læring og atferd (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Tangen, 2012). Å se bort ifra kontekstuelle og sosiale forhold kan medføre uheldige implikasjoner for elevene, i form av manglende tilpasninger i den ordinære undervisningen. Selv om individperspektivet kan bidra til å forstå problematferd, anses det altså ikke som tilstrekkelig for å forstå kompleksiteten knyttet til problematferd i skolen.

2.2.2 Samfunnsmessig forståelsesmåte

I motsetning til den individuelle forståelsesmåten, hvor barnet blir forstått som «syndebukken», blir barnet «uskyldiggjort» i den samfunnsmessige forståelsesmåten. I den

samfunnsmessige forståelsesmåten blir menneskelig atferd og handlinger forstått ut fra de sosiale, pedagogiske og systemiske vilkårene i samfunnet. I et hvert samfunn er det ulike krav, verdier, normer og tradisjoner som danner utgangspunkt for hva som oppfattes som normalitet og avvik, og dermed hva som anses som akseptabel og mindre akseptabel atferd. Problematferd beskrives her som en konsekvens av manglende tilrettelegging og problematiske samfunnsmessige vilkår (Tangen, 2012). Den samfunnsmessige forståelsesmåten bygger på en forståelse av at det er samfunnet som skaper vanskene og påfører barnet problematferd. Når tiltak utarbeides og iverksettes fra dette perspektivet, kreves det derfor en vurdering av de samfunnspolitiske kravene, tradisjoner og prioriteringene som er til stede i barnets omgivelser (Tangen, 2012).

Til tross for at det samfunnsmessige forståelsesmåten innebærer å flytte fokuset vekk fra individet og over på samfunnet, presiserer Nordahl et al. (2005) at en undervurdering av de individuelle faktorer kan være uheldig. For eksempel kan en elev i rullestol være funksjonshemmet i noen situasjoner, som i kroppsøvingstimene, men fungere godt i ikke-fysiske fag, som norsk, matematikk og engelsk. Dette bringer oss over på det Tangen (2012) beskriver som den relasjonelle forståelsesmåten.

2.2.3 Relasjonell forståelsesmåte

Den relasjonelle forståelsesmåten bygger på en forståelse av at vansker skapes og opprettholdes av at ulike individuelle og miljømessige faktorer virker sammen. Fra et slikt perspektiv vurderes enkeltindividers særtrekk i forhold til miljøets krav, normer, verdier og betingelser generelt. Vansker og problemer bli dermed beskrevet som et gap mellom samfunnets krav og enkeltindividets forutsetninger (Tangen, 2012). Hovedtrekkene i den relasjonelle forståelsesmåten vil videre beskrives gjennom tre sentrale perspektiver: *aktørperspektivet*, *mestringsperspektivet* og *det sosialkonstruktivistiske perspektivet*.

2.2.3.1 Aktørperspektivet

Aktørperspektivet bygger på forståelse av at mennesker er deltakende aktører som forstår verden ulikt ut fra de verdiene, holdningene og erfaringene de har (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Den enkelte aktørs virkelighetsoppfatning danner videre grunnlag for hvordan den enkelte forstår og begrunner sine valgte handlinger i ulike situasjoner. I skolesammenheng kan læreren og eleven ofte ha ulike virkelighetsoppfatninger. For eksempel

kan det at en elev snakker med sidemannen oppleves av læreren som problematferd og at eleven bare er ute etter å ødelegge. Fra elevens side kan derimot det å snakke med sidemannen være et forsøk på å skjule manglende ferdigheter i faget. Handlinger eller atferd som for læreren og omgivelsene oppleves utfordrende, kan altså virke fornuftig og nødvendig ut fra elevens perspektiv.

Å finne tiltak mot problematferd fra et aktørperspektiv kan derfor innebære at man søker og forså elevens virkelighetsoppfatning og hvilke subjektive begrunnelser som ligger til grunn for den atferden og handlingen eleven viser. Ifølge Moen (2016) handler dette om å skape en intersubjektivitet. Intersubjektivitet betyr at de involverte menneskene har en felles forståelse av det som skjer og hva som er akseptabel atferd i situasjoner. Intersubjektivitet kan være ordløs kontakt, som for eksempel når læreren legger en hånd på skulderen eller søker blikkontakt når eleven begynner å bli urolig i timen. Dette kan være nok til at eleven forstår hva som forventes og innretter seg deretter. På denne måten kan nonverbal kontakt bidra til å skape en gjensidig forståelse av situasjonen og hverandre (Moen et al., 2018). Likevel er det den intersubjektiviteten som skapes gjennom verbal kontakt som har fått mest oppmerksomhet i pedagogisk litteratur (Se for eksempel Hansen, 2012; Kozulin, 1990; Lassen & Breilid, 2010; Lassen & Breilid, 2014; Lerman, 1996; Rismark & Sølvsberg, 2007). Dersom læreren ønsker innsikt i elevens følelser og tanker, er læreren avhengig av å benytte språket som medierende redskap (Moen, 2016). Å få innsikt i andres subjektive verden kan være vanskelig, og ifølge Moen (2016) handler intersubjektivitet om at partene forhandler seg frem til en felles forståelse.

I samhandlingen mellom lærer og elev vil det alltid være en asymmetri i denne forhandlingen. Det er læreren som har ansvaret for å invitere elevene til forhandlingene og sikre at de blir aktive deltakere. Men invitasjonen i seg selv vil ikke bidra til en intersubjektiv forståelse. Elevene må også godta invitasjonen og gi en respons tilbake til læreren. Basert på responsen kan læreren tilpasse sine tilbakemeldinger og hjelpe eleven på veien mot ny innsikt og utvikling (Rogoff, 1990). På denne måten bygger intersubjektivitet på gjensidig samhandling og dialog mellom lærer og elev (Moen, 2016).

2.2.3.2 Mestringsperspektivet

I mestringsperspektivet forstås problematferd som et resultat av at elevene ikke mestrer de utfordringene de møter i skolen, hjemmet eller nærmiljøet (Nordahl et al., 2005; Overland,

2007). I skolen vil ulike situasjoner stille ulike krav til elevens mestringskompetanse, for eksempel følelsesmessig-, intellektuell- eller adferdsmessig mestring (Overland, 2007). Manglende mestring på flere områder kan ha negativ innvirkning på elevens motivasjon, atferd og trivsel (Breilid & Sørensen, 2012). Tiltak innenfor mestringsperspektivet bygger derfor på teorier om hva som kan bidra til å skape mestring og motivasjon hos elever. Ifølge Albert Banduras (1997) teori om mestringsforventning vil motivasjonen til å gjennomføre en oppgave påvirkes av elevens forventning til å mestre den. Elevens mestringsforventning vil blant annet være påvirket av tidligere mestringserfaringer og hvordan eleven attribuerer disse erfaringene (Bandura, 1997). Weiner (2018) skriver at dersom eleven forklarer gode resultater med egne evner eller innsats, kan eleven være mer motivert til å oppnå gode resultater igjen. Hvis eleven derimot forklarer gode resultater med ytre faktorer, og knytter dårlige resultater til egne evner, kan eleven oppleve situasjonen som håpløs (Weiner, 2018). På samme måte kan også lærerens holdning til elevens mestringskompetanse ha stor betydning for elevens mestringsforventning og motivasjon (Bandura, 1997). Ifølge Weiner (2018) vil det vi anser som årsakene til en persons utfordringer, avgjøre hvor villig vi er til hjelpe personen. Hvis læreren viser og kommuniserer at eleven har gode muligheter for å mestre en oppgave og begrunner dette ut fra elevens evner, kan dette ha positiv innvirkning på elevens mestringsforventning og motivasjon og dermed elevens atferd (Nordahl et al., 2005; Weiner, 2006).

Selv om eleven har høy mestringsforventning knyttet til en oppgave, betyr det ikke nødvendigvis at eleven er motivert til å gjennomføre oppgaven. Hvorvidt eleven anser oppgaven som motiverende vil også være avhengig av om eleven opplever oppgaven som nyttig og verdifull (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På denne måten kan en oppgave som anses som lett av eleven også oppleves som meningsløs, og dermed ikke resultere i en ny mestringserfaring. Å gi elevene mestringserfaringer innebærer derfor at elevene får utfordringer som ikke er for lette eller for vanskelige. Ifølge Vygotsky (1978) handler dette om å legge til rette for læring innenfor den proksimale utviklingssonen. Den proksimale utviklingssonen beskriver avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået, altså det barnet allerede mestrer, og det potensielle utviklingsnivået som beskriver det barnet kan mestre med hjelp fra andre med mer kompetanse enn seg selv (Vygotsky, 1978). Det er når undervisningen er rettet mot elevens fremtidige utvikling, at elevene kan oppleve motivasjon og mestring, og dermed god læring og utvikling (Klem & Connell, 2004; Moen, 2016).

Lærerens oppgave i møte med problematferd blir derfor å lede elevene mot det de har potensiale til å mestre (Moen, 2016).

2.2.3.3 Det sosialkonstruktivistiske perspektivet

I det sosialkonstruktivistiske perspektivet forstås problematferd som et resultat av relasjoner og samhandling mellom mennesker (Overland, 2007). Alle mennesker inngår i mellommenneskelige handlingsmønstre og tilegnes ulike roller i ulike gruppesammensetninger. Disse rollene har også med seg rolleforventninger. Disse rolleforventningene må være så dypt forankret og fastlåst i samhandlingsmønstrene at det kan være vanskelig for den enkelte å få hjelp og støtte for å endre atferden sin (Nordahl et al., 2005). I en skoleklasse kan dette komme til uttrykk i benevnelser på elever som «klassens klovn», «problembarn», «hjelpere» og «bråkmakere» osv. Når læreren ser eleven som en som alltid er urolig og skaper problemer, kan det tenkes at læreren også har lettere for å konfrontere elevens atferd i klasserommet (Drugli, 2008). Fra elevens side kan det å alltid bli konfrontert bidra til at eleven overtar de lave forventningene og den negative atferden forsterkes (Birch & Ladd, 1998; Nordahl et al., 2005). Kjernen i det sosialkonstruktivistiske perspektivet bygger altså på en tanke om at forventninger kan skape realiteter ved at de formidles mer eller mindre bevisst mellom menneskene (Nordahl et al., 2005; Overland, 2007). Dette har blant annet blitt illustrert i et forskningsprosjekt gjennomført av Rosenthal og Jacobsen i 1968. Forskningsprosjektet illustrerte hvordan noen utvalgte elever som lærerne ble ledet til å tro var skoletalenter, viste seg å få signifikant bedre resultater enn de elevene som ikke ble kategorisert som skoletalenter. Funnene i forskningsprosjektet demonstrerer altså hvordan lærerens forventninger kan ha en selvoppfyllende profeti på elevenes prestasjoner. Tanken om at lærerens forventninger kan ha en selvoppfyllende profeti har i ettertid fått mye oppmerksomhet og er i dag kjent som Pygmalion-effekten.

Til tross for kjennskap til Pygmalion-effekten og dens beviste effekt i etterfølgende forskningsrapporter, ser det fremdeles ut til lærere og skolen tilegner elevene merkelapper og rolleforventninger (Ogden, 2022). Ifølge Ogden (2022) kan dette komme til uttrykk gjennom måten læreren henvender seg til elevene på, samt hvilke oppgaver og spørsmål de får. Bevist eller ubevisst kan altså læreren tilegne elevene roller som for eksempel dumme eller smarte. Når man skal forstå og utarbeide tiltak mot problematferd fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil man altså se på hvilken tro og forventning læreren har til eleven og hvorvidt lærerne anser atferden som mulig å gjøre noe med (Overland, 2007).

2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Ifølge Ogden (2022), kan graden av risikoeksponering som et barn utsettes for, gi en god predikasjon på dets videre utvikling. Jo flere risikofaktorer i barnets liv, desto større er sannsynligheten for at barnet vil utvikle problematferd (Sutherland & Oswald, 2005). Risikofaktorer kan forstås som forhold ved barnet selv eller i dets miljø som kan bidra til å øke sannsynligheten for at problematferd utvikler seg (Ogden, 2022).

Individuelle risikofaktorer kan eksempelvis være eksekutive dysfunksjoner eller nevrobiologiske lidelser, som ADHD og autismeforstyrrelse, eller svake ekspressive ferdigheter, lav motivasjon eller manglende sosial kompetanse (Nordahl et al., 2009). Sammenhengen mellom sosial kompetanse og problematferd har blitt vist gjennom en rekke studier (Holsen et al., 2008; Sunnevåg & Nordahl, 2008; Sørli et al., 2008). Sosial kompetanse kan forstås som evnen til å vise empati, selvhevdelse, ansvarlighet, selvkontroll og samarbeid (Arnesen et al., 2006; Sunnevåg & Nordahl, 2008; Welsh et al., 2001). Dette er egenskaper Ogden (2009, 2022) fremhever som viktig når barn skal fungere sosialt og skaffe seg venner, samt tilpasse seg og følge regler og normer for sosial samhandling. Elever med manglende sosial kompetanse anses dermed å være i større risiko for å bli avvist og inngå i negative relasjoner med jevnaldrende og voksne (Ogden, 2009). Miljømessige risikofaktorer kan nytte seg til forhold i hjemmet eller på skolen som for eksempel dårlige oppvekstvilkår, manglende støtte fra foreldre eller lærere, samt ekskluderende læringsmiljø og negative relasjoner i skolen (Nordahl et al., 2009; Rowland et al., 2021).

Det er viktig å bemerke seg at eksponering av en av disse risikofaktorene ikke automatisk medfører problematferd. I hvilken grad disse faktorene bidrar til å øke sannsynligheten for problematferd påvirkes av hvor sårbare eller motstandsdyktige elevene er i utgangspunktet (Ogden, 2022). Man må altså se risikofaktorene i forhold til beskyttelsesfaktorene hos den enkelte elev. Beskyttelsesfaktorer er forhold som kan gjøre eleven mer motstandsdyktig mot de negative innvirkningene risikofaktorene kan ha (Overland, 2007). Dette er for eksempel god sosial kompetanse, positive relasjoner til jevnaldrende, foreldre og omsorgspersoner, et støttende og trygt læringsmiljø med tydelige regler og rutiner. Nordahl et al. (2005) fremhever at beskyttelsesfaktorer kan ha en betydelig større innvirkning på et individs utvikling enn det risikofaktorene vil ha. Forskning har vist at gode relasjoner med andre mennesker kan være nok til at man greier seg i livet selv om man er utsatt for en rekke risikofaktorer (Cambone et al., 2002; Drugli, 2008; Sabol & Pianta, 2012). For mange barn kan denne relasjonen være

med læreren. I arbeidet med å redusere virkningen av risikofaktorene, er det nødvendig å styrke beskyttelsesfaktorene. Dette kan innebære å styrke personlige egenskaper, støtte fra omgivelsene og tilknytningen til minst en voksenperson. Her har læreren en sentral rolle.

2.4 Læreren

I arbeidet med å sikre positiv læring og utvikling for elever som viser problematferd, hviler det altså et stort ansvar på læreren og dens kompetanse. Det finnes en rekke lærerkompetanser som er viktige for å kunne håndtere elever med problematferd på en god måte. Under presenteres to av dem.

2.4.1 Læreren relasjonskompetanse

I skolen anses god lærer-elev relasjon som en av de viktigste nøkkelfaktorene i arbeidet med å forebygge problematferd (Baker, 2006; Hattie, 2009; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Spurkeland, 2011). Vanligvis oppstår en god relasjon mellom lærer og elev ved gjensidighet, men det finnes elever som ikke tar initiativ til å etablere en relasjon. For å oppnå en god relasjon med elevene, kreves det derfor at læreren legger ned en målrettet innsats og aktivt arbeider for å bygge en positiv relasjon (Faldet & Nordahl, 2017). I dette arbeidet fremhever Hattie (2009) læreren relasjonskompetanse som vesentlig.

Relasjonskompetanse kan forstås som læreren evner og kunnskaper om hvordan man kan etablere og vedlikeholde gode relasjoner (Grimen, 2008). Å skape gode relasjoner handler først og fremst om å vise anerkjennelse ovenfor elevene (Spurkeland, 2017). Det å bli sett og anerkjent av læreren er viktig for at elevene skal få et godt læringsmiljø (Drugli, 2008). Forskning viser at elever som føler seg sett av læreren, utvikler bedre resultater, motivasjon og trives bedre på skolen (Baker, 2006). Å vise anerkjennelse innebærer at læreren prater med og viser genuin interesse i elevenes liv (Drugli, 2008). Læreren anerkjennelse kommuniseres både verbalt og nonverbalt. Spurkeland (2017) understreker at læreren må være bevisst på hvordan lærer-elevrelasjonen kan påvirkes både gjennom verbalt og nonverbal kommunikasjonen som utspiller seg mellom lærer og elev i klasserommet og andre kontekster. Moen (2016) beskriver dette som læreren bevissthet om relasjonelle mellomrommet. Det relasjonelle mellomrommet kan forstås som den intersubjektive relasjonen mellom to personer, og det rommet som oppstår mellom dem. Dette rommet har

betydning for hvordan læreren og eleven interagerer og kommuniserer med hverandre, som videre påvirker lærerens evne til å forstå og håndtere elevenes atferd og læring (Moen, 2016).

Et viktig aspekt i det relasjonelle mellomrommet er tillit (Moen, 2016). Drugli (2008) peker på at tillit er grunnleggende for en positiv relasjon, og kan bidra til økt motivasjon, trivsel og læring hos elevene. En tillitsfull relasjon mellom lærer og elev kan skape en trygg atmosfære hvor eleven føler seg respektert og verdsatt, og hvor de opplever å ha en betydningsfull rolle i sin egen læring (Sollesnes, 2008). På den andre siden kan en relasjon preget av konflikter og manglende tillit føre til at elevene føler seg utrygge og dermed være til hinder for elevens læring (Baker, 2006). Drugli (2008) understreker imidlertid at tillit ikke bare er noe oppstår av seg selv, men noe man må gjøre seg fortjent til. En god kommunikasjon preget av empati, forutsigbarhet og omsorg kan på sikt bidra til å etablere et positivt og tillitsfullt forhold mellom læreren og eleven (Sollesnes, 2008).

2.4.2 Lærers handlingskompetanse

Lærere står overfor en rekke uforutsigbare situasjoner, og hvordan man håndterer disse situasjonene kan ha stor innvirkning på elevenes opplevelse av skolehverdagen (Ohnstad, 2018). Dersom læreren ikke håndterer situasjonene på en god måte, kan det føre til mistriivsel, stigmatisering og ekskludering (Grimstæth, Foldnes, & Irgan, 2018; Ohnstad, 2018). Det er derfor avgjørende at læreren mestrer og håndterer slike situasjoner på en god måte. Dette krever imidlertid at læreren innehar god handlingskompetanse. Sollesnes beskriver handlingskompetanse i møte med problematferd som de kunnskapene og ferdighetene læreren trenger for å håndtere situasjoner der problematferd oppstår. Han understreker imidlertid at dette ikke bare handler om å stoppe atferden i den konkrete situasjonen, men også om hvordan læreren anvender disse kunnskapene og ferdighetene på en måte som bidrar til elevenes læring og utvikling på lang sikt. Grimstæth et al. (2018) understreker at handlingskompetansen først og fremst vil ha sitt grunnlag i pedagogiske teori, men må også tilegnes gjennom erfaring. Ingen situasjoner er like og læreren må handle ut fra sine tolkninger og vurderinger av situasjonen der og da. Det er altså ikke mulig for læreren å handle ut fra en pedagogisk teoribasert mal (Brunstad, 2017). Hva som anses som riktig å gjøre i de enkelte situasjonene vil derimot baseres på lærerens pedagogiske dømmekraft og skjønn (Ohnstad, 2018).

Forskning viser at lærere ofte handler ut fra sin pedagogiske dømmekraft i ensomhet (Campbell, 2003; Colnerud, 1995; Ohnstad, 2008). Dette har sammenheng med at de fleste situasjonene oppstår spontant og uforutsett fra lærerens side. Ohnstad (2018) og Sollesnes (2008) understreker derfor at lærernes refleksjoner i etterkant, alene og sammen med kollegaer, må anses som spesielt viktig. Gjennom refleksjon kan læreren analysere og vurdere om sine handlinger var gode, og videre utvikle sin handlingsberedskap og etiske kompetanse (Ohnstad, 2018; Schön, 1983).

2.5 Proaktiv og reaktive strategier

Lærere befinner seg i et handlingsvalg i møte med elever som viser problematferd (Sollesnes, 2008). Når elever viser problematisk atferd, må læreren reagere. Å la atferden passere, er også en reaksjon. Lærerens evne til å imøtekomme og reagere på ønsket og uønsket atferd på gode måter er knyttet til lærerens valg av proaktive og reaktive strategier. I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for proaktive strategier og reaktive strategier, samt komme med eksempler innenfor de to aspektene.

2.5.1 Proaktive strategier og problematferd

Proaktive strategier er knyttet til det forebyggende arbeidet, og handler om å være i forkant og registrere signaler til begynnende vansker (Arnesen et al., 2006; Ogden, 2012). Ifølge Befring (2012) kan det forebyggende arbeidet beskrives som tidlig innsats for sikre at alle elevene får mulighet til å utnytte de lærings- og utviklingsmulighetene de har i seg, og hindre en mulig skjevutvikling for elever i risiko. Hensikten med de proaktive strategiene er at de skal kompensere for og beskytte elevene mot risikofaktorer (Befring, 2012). Nedenfor beskrives noen eksempler på proaktive strategier i møte med problematferd.

Å formilde tydelige krav og forventinger

Når elevene skal tilpasse seg omgivelsene, vil de alltid ha et behov for å undersøke hvor grensene for hva som er tillatt og ikke. Dette er en naturlig del av barns utviklings- og sosialiseringsspross (Ogden, 2012). Ifølge Ogden (2009) kan problematisk atferd hos eleven være et uttrykk for at eleven ikke forstår lærerens beskjeder eller vet hva læreren forventer av dem. En proaktiv strategi er derfor at læreren formilder tydelig hvilke krav og forventinger de har til elevenes atferd i ulike situasjoner. Ogden (2009) fremhever at dersom læreren gir tydelige beskjeder og forsikrer seg om at elevene har forstått hva som forventes av dem, kan

konflikter forebygges. Det er altså større sannsynlighet for at eleven viser riktig atferd når de vet hvilken atferd som forventes. Tydelige krav, forventinger og rutiner kan dermed bidra til å fremme positiv atferd hos elevene (Drugli, 2008).

At formidling av tydelige krav og forventinger kan ha en forebyggende effekt, virker altså nokså innlysende. Denne proaktive strategien ser imidlertid ut til å enda større atferdskorrigerende effekt dersom elevene får være med å bestemme hvilke regler, rutiner og forventninger som skal håndheves (Drugli, 2008; Ogden, 2009). Ogden (2009) understreker at dersom elevene har eierskap til reglene, er det også enklere for elevene å håndheve de.

Til tross for at elevene har fått være med å bestemme reglene, vil det likevel være noen elever som opplever det som utfordrende å imøtekomme skolens regler og forventinger.

Ifølge Ogden (2009) kan problematferden omhandle at eleven ikke ønsker å gjøre det reglene tilsier, men det kan også være et uttrykk for at eleven ikke forstår reglene og i hvilke situasjoner reglene gjelder. For eksempel kan regelen «rekk opp hånda hvis du vil snakke» gjelde i felles klassesamtaler, men være lite formålstjenlig dersom elevene samarbeider i grupper. Ogden (2009) understreker derfor at elevene kan ha fordel av spesifisering av reglene, samt påminnelser og tilbakemeldinger av læreren underveis. På denne måten kan lærerens bruk av påminnelser og tilbakemeldinger på elevenes håndheving av regler også virke forebyggende på problematferd.

Å rose ønsket atferd

Blant de mest effektive proaktive tiltakene fremheves ros og positive tilbakemeldinger når eleven viser ønsket atferd. Ogden (2012) beskriver ros og anerkjennelse som pedagogens kraftigste virkemiddel i møte med problematferd. Paradoksalt nok avslører flere studier at elever som viser problematferd, stort sett mottar negativ oppmerksomhet fra læreren. Elever har derimot en tendens til å vise den atferden de får oppmerksomhet for, uavhengig av om det er positiv eller negativ oppmerksomhet (Drugli, 2008). I et klasserom der mange elever skal ivaretas kan oppmerksomhet fra læreren være en mangelvare. For elever som sliter med å få positiv oppmerksomhet kan selv negativ oppmerksomhet være god oppmerksomhet (Ogden, 2012). Derfor kan det å øke bruk av ros og positiv oppmerksomhet når eleven viser ønsket atferd være en god forebyggende strategi. Forskningen til Stormont, Smith og Lewis (2007), samt Weyns, Verschueren, Leflot, Onghena, Woutern og Colpin (2017), peker også på at økt

bruk av ros og positive tilbakemeldinger kan bidra til å øke forekomsten av ønsket atferd og redusere forekomsten av negativ atferd.

2.5.2 Reaktive strategier og problematferd

Til tross for at læreren jobber godt med proaktive strategier, kan situasjoner der eleven viser uønsket atferd likevel forekomme (Nordahl et al., 2005). Hvordan læreren velger å reagere på atferden kan beskrives som lærerens reaktive strategier. Når elevene bråker eller utagerer i klasserommet, reagerer læreren ofte med kjeft og irettesettelser (Nordahl et al., 2005). Elvén (2017) hevder derimot at dette har liten effekt. Tvert imot kan kjeft og irettesettelser forsterke den uønskede atferden (Nordahl et al., 2005). Nordahl et al. (2005) understreker på den andre siden at det å ignorere uønsket atferd kan være en mer effektiv strategi. Ignorering innebærer at læreren ikke gir respons eller oppmerksomhet til atferden. Når atferden ikke tiltrekker seg lærerens oppmerksomhet, kan det hende at eleven slutter å vise denne atferden (Nordahl et al., 2005).

I enkelte situasjoner viser elevene uønsket atferd som ikke kan ignoreres, for eksempel ved å plage eller forstyrre medelever. I henhold til opplæringsloven §9a (1998) skal lærerne sikre et trygt og godt læringsmiljø for alle elever. Dette innebærer at læreren er forpliktet til å handle dersom atferden oppleves som skadelig for eleven selv, medelever eller læringsmiljøet. I noen situasjoner kan det derfor hende at læreren må ty til tiltak som stopper atferden umiddelbart. I slike tilfeller fremheves blant annet det å fjerne eleven fra situasjonen som et hensiktsmessig tiltak (Nordahl et al., 2005). En studie gjennomført av Lewis, Romi og Roache (2012) viser blant annet at når eleven blir sendt ut av klasserommet, får eleven tid til å tenke over og ta ansvar for egen atferd, og kan på denne måten tjene både klassen, læreren og eleven selv.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med min masteravhandling. Først vil jeg kort introdusere avhandlingens vitenskapsteoretiske forankring. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg har samlet inn mitt kvalitative datamateriale, gjennom bruk av semistrukturerte intervjuer. Videre vil jeg diskutere hvordan jeg har forsøkt å imøtekomme kravene om reliabilitet og validitet, samt hvordan forskningsetiske hensyn ble tatt i studien. Til slutt vil jeg beskrive analyseprosessen, og den metoden jeg har brukt for å håndtere og bearbeide datamaterialet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Gjennom å anvende kvalitative, semistrukturerte intervjuer søker jeg å få innsikt i hvordan et utvalg kontaktlærere forstår og samhandler med elever som viser problematferd. Det innsamlede datamaterialet vil deretter transkriberes og analyseres med den hensikt å avdekke underliggende forståelser av problematferd i kontaktlærernes utsagn. Avhandlingen bygger dermed på en hermeneutisk tradisjon, der forskeren forsøker å finne et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart formidles og oppfattes, gjennom en fortolkningsprosess (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015).

I den hermeneutiske tradisjonen fremheves forforståelsen som vesentlig. Ifølge Dalen (2011) kan man aldri unnslippe egen forforståelse i fortolkningsprosessen. De kunnskapene og erfaringene forskeren har knyttet til fenomenet som forskes på, vil alltid påvirke hvordan forskeren analyserer teksten og hvilke konklusjoner som trekkes basert på dette (Dalen, 2011). På denne måten kan ulike forskere finne ulike meninger i samme intervju. Ifølge kritikere av kvalitative forskningstradisjoner, er det nettopp denne tvetydigheten og mangfoldet i fortolkningsmuligheter som gjør at kvalitative intervjuer ikke kan anses som en vitenskapelig metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Kritikken bygger på en tanke om at vitenskapelige metoder skal være nøytrale og dermed frie for forskerens subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I den hermeneutiske tradisjonen gis det derimot plass til forskerens subjektivitet i fortolkningsprosessen, og anses som verdifull da den kan bidra til økt innsikt og forståelse av informantenes uttalelser. Dette krever imidlertid at forskeren er bevisst på egen forforståelse og åpner for ulike fortolkninger gjennom å stille spørsmål til teksten ut fra forskjellige perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015,). Det må likevel poengteres at mangel på en slik refleksivitet kan virke truende på studiens kvalitet. Dette utdypes nærmere i kapittel 3.3.

Innenfor den hermeneutiske forskningstradisjonen vektlegges prinsipper for gyldige fortolkninger av tekster. Et sentralt prinsipp er den hermeneutiske sirkelen, som beskriver fortolkningsprosessen som en vekselvirkning mellom helheten og enkeltstående deler i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Etersom forståelse av problematferd ikke bare kommer til uttrykk gjennom kontaktlærernes beskrivelser av problematferd, men også gjennom hvilke tilnærminger de benytter i arbeidet med disse elevene, ble det å benytte en slik vekselvirkning mellom de enkeltstående utsagnene og intervjuet i sin helhet sentralt i analysedelen. Det må

også konkretiseres at den hermeneutiske sirkelen har vært relevant gjennom hele forskningsprosessen, spesielt knyttet til min forforståelse av forskningsprosjektets tema.

3.2 Datainnsamling

Den metoden som velges når datamaterialet skal samles inn vil kunne være avgjørende for hvilken informasjon som kan erverves. Siden denne avhandlingens problemstilling setter søkelys på å utvikle innsikt i hvordan kontaktlærere erfarer samhandlingen og arbeidet med å sikre god læring og utvikling for elever som viser problematferd, vil det være hensiktsmessig å velge en metode som åpner for innblikk i kontaktlærerens tanker og forståelser. Til dette anses det kvalitative intervjuet som godt egnet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) benyttes intervju når temaer skal forstås ut fra informantens perspektiver. I de kommende avsnittene vil mine valg knyttet til utvalg, design og gjennomføringen av intervjuet bli redegjort for.

3.2.1 Utvalg og rekruttering

I henhold til opplæringslovens forskrift § 3-7 (2006), har kontaktlæreren et særskilt ansvar for å følge opp elevenes utvikling gjennom jevnlig samtaler og vurderinger. Å benytte kontaktlærere som informanter sikrer dermed at jeg får informanter som jevnlig samhandler med elever, inkludert de som viser problematferd. Med bakgrunn i dette ble det satt som et kriterium for utvelgelsen at informantene skulle være kontaktlærere. For å sikre tilgang til informanter ble rekrutteringen gjennomført i en mindre by. Invitasjoner ble sendt til rektorer i byen via epost. Dette resulterte imidlertid i lite eller ingen respons. Alternativet ble derfor å ta kontakt ved å fysisk møte opp på skolen eller å ta kontakt via telefon. Med denne fremgangsmåten sikret jeg meg fem kontaktlærere. Da en meldte frafall rett før intervjudatoen, satt jeg igjen med tre kontaktlærere fra en skole og én kontaktlærer fra en annen. Jeg så likevel ikke behov for å rekruttere flere da jeg etter de fire intervjuene satt med følelse av at dette ikke kunne bidra med ny informasjon. Under følger en oversikt med informasjon om informantene:

Alias	Stilling	Alder	Erfaring	Skole
Bjørn	Kontaktlærer på mellomtrinnet	51 år	25 år som lærer	Ca. 100 elever
Ida	Kontaktlærer på mellomtrinnet	61 år	21 år som lærer	Ca. 100 elever

Marianne	Kontaktlærer på mellomtrinnet	43 år	5 år som lærer	Ca. 200 elever
Sondre	Kontaktlærer på mellomtrinnet	37 år	12 år som lærer	Ca. 100 elever

3.2.2 Design

Kontaktlærerne kan fokusere på ulike aspekter ved fenomenet problematferd, og det fremstår derfor som hensiktsmessig med et intervjudesign som tillater fleksibilitet. Da datamaterialet skulle samles inn ble det derfor benyttet et semi-strukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet gir meg muligheten til å stille relevante spørsmål for å besvare forskningsspørsmålet, samtidig som det åpner for at informantene kan gi mer utfyllende svar enn det som er mulig med strukturerte spørreskjema (Dalen, 2011; Jacobsen, 2022). Det semistrukturerte intervjuet gjør det altså mulig å utforske aspekter knyttet til problematferd som ikke var planlagt, men som kan bidra med verdifull informasjon om hvordan kontaktlærerne forstår og samhandler med elever som viser problematferd. Under gjennomføringen av intervjuet opplevde jeg blant annet at dette kunne utfordre min egen forforståelse. Dette bidro imidlertid til at jeg satt med en opplevelse av å ha utviklet en dypere forståelse for kontaktlærernes perspektiver og erfaringer.

3.2.3 Instrumenter

Som jeg har redegjort for i teorikapittelet, henger lærers forståelse av fenomenet problematferd og handlingsvalg tett sammen. På denne måten kan altså lærerens valg av tiltak gi et inntrykk av ulike forståelser hos læreren og omvendt. I tillegg vil den erfaringen læreren har påvirke hvordan læreren både forstår og handler i møte med elever som viser problematferd. For å utvikle et nyansert bilde av kontaktlærerens forståelse ble derfor kontaktlærerens erfaringer, forståelse og tiltak i møte med problematferd sentrale tema i intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i relevant litteratur og teori fremstilt i teorikapittelet, men ble også formulert på en åpen måte som tillot fleksibilitet i kontaktlærernes svar.

I forkant av intervjuene med kontaktlæreren ble det gjennomført et pilotintervju. Dette var nødvendig både for å teste ut intervjuguiden, men også for å bli bedre kjent med meg selv som intervjuer og hvordan min forforståelse vil prege intervjuet (Dalen, 2011). Fordi jeg har

begrenset nettverk i skolen ble pilotintervjuet gjennomført med en medstudent. Erfaringene fra pilotintervjuet innebar at noen av spørsmålene ble justert, omformulert eller fjernet. Jeg også bedre kjent med opptaksprogrammet jeg skulle benytte (Nettskjemas diktafon), som i utgangspunktet var helt ukjent for meg.

3.2.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på skolene der kontaktlærerne jobber. Hensikten med å gjennomføre intervjuene i kjente omgivelser for kontaktlærere, var først og fremst å skape en avslappende og trygg kontekst. Ifølge Tjora (2021) er informantenes følelse av trygghet avgjørende for å sikre pålitelig og nøyaktig informasjon i datainnsamlingen.

Intervjuene ble innledet med å informere om kontaktlærernes rettigheter og forskningsprosjektets formål. Jeg merket meg også at flere av kontaktlærerne hadde med seg notater med tanker om temaet vi skulle snakke om. For eksempel uttrykte en av kontaktlærerne et tydelig ønske om å snakke om hvilke skoleomfattende tiltak og handlingsplaner de hadde i arbeidet med elever. Dette temaet strekker seg imidlertid utover formålet med forskningsprosjektet, hvor fokuset ligger på samhandlingen mellom enkeltlæreren og eleven som viser problematferd. utfordringen ble dermed å sikre en struktur i intervjuene knyttet til de oppsatte temaene i intervjuguiden, men samtidig gi rom for at kontaktlærere kan fortelle fritt om sine ønskede samtaletema. Dette resulterte i at samtalen med de ulike kontaktlærere delvis hadde ulike fokusområder. At intervjuene utvikles ulikt er imidlertid noe det semistrukturerte intervjuet tillater, siden målet er å få innsikt i informantenes tanker og erfaringer om fenomener. Dessuten fremheves det å tillate informantens digresjoner som sentralt i arbeidet med å etablere tillit (Tjora, 2021).

3.3 Studiens kvalitet

Kvalitet i forskning knyttes hovedsakelig til begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet kan forstås som forskningens etterprøvbarehet. Hvorvidt en forskning er reliabel eller ikke vurderes altså ut fra om resultatene lar seg reproduseres av andre (Dalen, 2011). Validitet har med forskningens gyldighet å gjøre. Forskningens validitet besvares ofte ut fra spørsmålet om hvorvidt forskningsmetoden som benyttes faktisk undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.1 Reliabilitet

Det kan være utfordrende å sikre reliabilitet i sammenhenger der datamaterialet er samlet inn med hjelp av kvalitative intervju (Dalen, 2011). Det er likevel gjort forsøk på å imøtekomme dette kvalitetskravet gjennom å beskrive forskningsprosessen så konkret som mulig, være reflektert knyttet til egen forforståelse og dennes påvirkning på fortolkningsprosessen, samt å være åpen for nye perspektiver og synspunkt har dukket opp gjennom arbeidet med forskningsprosjektet.

3.3.2 Validitet

Kravet om validitet har lenge vært et sentralt tema i debatten om kvalitativ forsknings legitimitet (Kleven, 2008). Kritikere av den kvalitative forskningsmetoden har ofte anklaget metoden for mangle egnede og standardiserte metoder til å vurdere validitet (Maxwell, 1992). Kritikken tar imidlertid utgangspunkt i eksisterende validitetsbegreper, forankret i positivistiske antakelser om objektive sannheter og generaliserbarhet, som underbygger kvantitative forskningsdesign. En måte å sikre validitet på er ved å adressere potensielle validitetstrusler (Maxwell, 1992).

En mulig validitetstrussel i dette forskningsprosjektet knytter seg til meg som forsker og min forforståelse. De kunnskapene, antakelsene og perspektivene jeg har om problematferd som fenomen kan påvirke hvilke spørsmål jeg stiller til informantene og ha betydning for måten datamaterialet presenteres og tolkes på. For å begrense innvirkningen forforståelsen kan ha på forskningsprosessen har jeg satt meg godt inn i ulike perspektiver på problematferd i forkant av prosjektet og gjort forsøk på å stille meg åpen for at nye perspektiver kan komme til syne gjennom forskningsprosjektet. Da forforståelsen kan påvirke hvordan jeg forstår informantens utsagn ble det også i selve gjennomføringen av intervjuene stilt fortolkende spørsmål med den hensikt at informantene kunne bekrefte eller avkrefte om jeg har forstått dem riktig (Kvale & Brinkmann, 2015).

Selv om dette kan bidra til å sikre gyldige beskrivelser av informantenes utsagn, kan jeg ikke med sikkerhet vite at informantenes uttalelser reflekterer virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). I likhet med forskeren har også informantene en forforståelse som preger deres forståelse og beskrivelse av verden. Samtidig kan det tenkes at informantene har vanskelig med å innrømme eller fortelle om erfaringer som kan sette dem selv i et negativt lys. På denne måten kan også informantene utgjøre en trussel mot forskningsprosjektets validitet. Hvorvidt

informantene er nøyaktige og ærlige i sine fortellinger vil imidlertid være avhengig av graden av tillit de har til meg som forsker. For å redusere denne trusselen ble det å etablere en tillit i relasjonen mellom meg og kontaktlærerne sentralt. Nærmere beskrivelse av hvordan dette ble gjort vil bli presentert i kapittel 3.4. Da informantene både var åpen om hvordan de til tider har forhåndsdomt og reagert på uhensiktsmessige måter i møte med elever som viser problematferd, er inntrykket at en slik tillit var tilstedeværende.

3.4 Forskningsetikk

Forskeren har et særskilt ansvar for å sikre at forskningen gjennomføres forsvarlig og i tråd med forskningsetiske normer og retningslinjer. Dette innebærer at forskeren må ta stilling til etiske utfordringer som kan oppstå, både før, under og etter gjennomføringen av forskningsprosjektet. De mest gjennomgripende utfordringene er knyttet til informert samtykke, konfidensialitet og tillit (Silverman, 2016). I det følgende beskrives overveielser som ble gjort i denne avhandlingen knyttet til disse tre forholdene. Dette har blitt gjort med utgangspunkt i retningslinjene i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanioras (2021).

Informert samtykke

Som hovedregel skal det foreligge et informert samtykke før forskningsprosjektet settes i gang (Dalen, 2011). I forkant av intervjuene fikk alle informantene tilsendt et informasjonsskriv om forskningsprosjektet (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet beskriver forskningsprosjektets tema og gir informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer for informantene. I dette inngår blant annet at deltakelse er frivillig og at informantene kan trekke seg når som helst.

Informasjonsskrivet inneholder også opplysninger om hvordan datamaterialet skal oppbevares for å sikre konfidensialitet samt hvordan de skal gå frem ved eventuelle spørsmål eller ønske om å trekke seg.

Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om beskyttelse av deltakernes personvern. Dette innebærer at alle opplysningene deltakere gir om personlige forhold behandles fortrolig slik at de ikke kommer på avveie eller avslører deltakernes identitet. For å opprettholde konfidensialitet i dette forskningsprosjektet er det foretatt en rekke overveielser gjennom alle fasene i forskningsprosessen. For å styrke studiens kvalitet (se kapittel 3.3 om reliabilitet og validitet)

var det ønskelig å benytte lydopptak under intervjuene. Lydopptak medfører imidlertid at datamaterialet vil inneholde personsensitive opplysninger. Å sikre deltakernes konfidensialitet vil dermed innebære at lydopptakene tas opp og lagres utilgjengelig for andre. Dette ble gjort gjennom å benytte Nettskjemas diktafonapp og Nettskjemas krypterte skylagringstjeneste. Videre ble alle stedsnavn, personnavn, skolespesifikke opplysninger og taushetsbelagte opplysninger som kom frem i intervjuene fjernet eller erstattet med fiktive navn i transkripsjonene for å sikre anonymitet. I noen situasjoner kunne kravet om konfidensialitet føre til vanskelige avveininger, da visse opplysninger som kunne vært nyttige for avhandlingen, var underlagt deltakernes taushetsplikt. I disse tilfellene har likevel hensynet til konfidensialitet blitt prioritert. For å fjerne forbindelsen mellom datamaterialet og deltakerne ble transkripsjonene og de signerte samtykkeskjemaene oppbevart atskilt. Behandlingen av datamaterialet i dette forskningsprosjektet har også blitt vurdert til å samsvare med personregelverket og godkjent av NSD (se vedlegg 3).

Tillit

I kvalitativ forskning har forskeren ansvar for å etablere og vedlikeholde tillit og troverdighet både i relasjonen til deltakerne i prosjektet, men også til forskningsfeltet i sin helhet. Ifølge Tjora (2021) er intervjuets kvalitet avhengig av at det eksisterer tillit mellom forskeren og deltakeren. I denne avhandlingen fremstår tillit som spesielt viktig da den søker å få innsikt i kontaktlærerens erfaringer med både god og dårlig håndtering av problematferd. Manglende tillit kan medføre at kontaktlærere ikke ønsker å snakke om eller innrømme «feil», og på denne måten resultere i at informasjonen som samles inn er upålitelig og unøyaktig. For å etablere en tillitsfull relasjon var det derfor viktig å være ærlig og tydeliggjøre for kontaktlærerne hva som er forskningens mål og hensikt. Her var det blant annet sentralt å formidle at jeg ikke var ute etter en spesifikk fasit, men kontaktlærernes egne forståelser og erfaringer knyttet til problematferd som fenomen. Informasjonen jeg sitter igjen med etter intervjuene indikerer at jeg lyktes på dette området. Det er imidlertid viktig å påpeke at det å opprettholde tillit hos kontaktlærerne var et fokusområde gjennom hele forskningsprosessen og ikke bare under selve intervjuene. Dette ble blant annet gjort gjennom å gjøre meg tilgjengelig for eventuelle spørsmål på telefon og e-post for å sikre en god og åpen dialog.

Når det gjelder det å opprettholde en troverdighet og tillit i fagfeltet, ble det også gjort en rekke grep. Blant annet ble det gjort forsøk på å fremstille forskningsprosessen mest mulig transparent gjennom å være åpen om egen forforståelse, tydeliggjøre svakheter ved

forskningsprosjektet, samt å beskrive stegene i forskningsprosjektet så nøyaktig som mulig (Tjora, 2021).

3.5 Plan for analyse

For å analysere datamaterialet i denne studien har jeg valgt å benytte en refleksiv tematisk analyse, utviklet av Braun og Clarke (2006). Refleksiv tematisk analyse anses som en fleksibel tilnærming til kvalitative data som gir rom for forskerens subjektivitet og som lett lar seg lære og benytte av uerfarne forskere (Braun & Clarke, 2006).

Braun og Clark (2019) uttrykker imidlertid en misnøye med hvordan metoden har blitt forstått og praktisert etter at de først presenterte den i en artikkel fra 2006. Denne misnøyen har basert seg på at metoden har blitt behandlet som en oppskrift hvor man følger de seks stegene i metoden slavisk, fremfor at det gis rom for forskerens kreativitet, refleksjon og subjektivitet (Braun & Clark, 2019). Ifølge Braun og Clark (2019) er det nettopp forskerens subjektivitet i forskningen som kan bidra til å skape mening i kvalitativ forskning. Dette krever imidlertid at forskeren beskriver fremgangsmåten i hver av de seks fasene metoden bygger på, samt begrunner sine valg for tilnærming i metoden. Ifølge Braun og Clark (2006) handler dette først og fremst om å ta stilling til en rekke spørsmål i forkant av analysen, men på grunn av begrensninger i avhandlingens omfang vil det her fokuseres på to: *hva får gjelde som temaer?* Og *hvilken tilnærming skal benyttes?*

Hva får gjelde som temaer?

Ifølge Braun og Clark (2006) er det ikke forekomst av et tema i datamaterialet som avgjør om det får være gjeldende, men hvorvidt det kan bidra til å besvare forskningsspørsmålet. Selv om temaet «foreldresamarbeid» kommer frem i alle intervjuene, har det likevel blitt valgt å legge mindre vekt på dette i avhandlingen det ikke anses som relevant for denne studiens problemstilling. Avhandlingen fokuserer på samhandlingen mellom lærer og elever som viser problematferd, med henblikk på sikre god læring og utvikling, og derfor vil de relevante temaene knytte seg til dette.

Hvilken tilnærming skal benyttes?

Ifølge Braun og Clark (2006) er det vanlig å skille mellom to overordnede analysetilnærminger i kvalitativ forskning. I en deduktiv tilnærming analyseres datamaterialet

med utgangspunktet i teoretiske og epistemologiske standpunkter. I en induktiv tilnærming beskrives analysen som en prosess der man koder datamaterialet uavhengig av eksisterende teori og forskning. I denne tilnærmingen er det altså selve datamaterialet som danner grunnlaget for de temaene som identifiseres (Braun & Clarke, 2006). Da tematisk analyse beskrives som en teoretisk fleksibel metode, blir den ofte ansett å ligge nærmest den induktive tilnærmingen. Braun og Clark (2006) konkretiserer imidlertid at forskeren ikke kan befri seg selv fra en teoretisk forforståelse. I sin rekonstruerte beskrivelse av tematisk analyse uttrykker de at det ikke handler om å velge enten en induktiv eller deduktiv tilnærming, men at det er rom for å benytte begge (Braun & Clarke, 2019). En tilnærming som bygger på teoretiske perspektiver, men som også åpner for oppdagelse av nye forståelser basert på teori, blir beskrevet som en abduktiv tilnærming (Dalen, 2011). Det er denne tilnærmingen som vil danne utgangspunkt for analysen. Dette krever imidlertid at teoretiske standpunkt som former forskerens tilnærming blir uttrykt (Braun & Clarke, 2019).

3.5.1 Analyseprosessen

Fase 1- Bli kjent med datamaterialet

Første fase handler om å bli kjent med datamaterialet. Denne fasen bør ses som avgjørende for resten av analysen. Imens samtalene fremdeles var friskt i minnet ble alle intervjuene umiddelbart transkribert av meg, uten bruk av programmer. Braun og Clark (2006) argumenterer for at det å transkribere selv kan føre til at man utvikler en grundigere forståelse av datamaterialet.

Fase 2- Produsere innledende koder

Den andre fasen innebærer å produsere innledende koder fra datamaterialet. De transkriberte intervjuene ble lastet opp i kode-programmet HyperRESEARCH, hvor interessante dataekstrakter ble merket og kodet. Kodene ble utledet med utgangspunkt i de teoriene og perspektivene redegjort for i teorikapitlet, men også datamaterialet i seg selv. Med sikte på å avdekke flest mulig mønstre og imøtekomme reliabilitetsutfordringene i kvalitativ forskning, ble transkripsjonene kodet flere ganger ut fra ulike perspektiver. Fasen resulterte i 116 koder. Den hermeneutiske sirkelen anser tolkningsprosessen som en uendelig prosess. I lys av dette kunne jeg ha identifisert en rekke flere koder og mønstre. Jeg satt likevel med en opplevelse av å ikke finne flere koder, og gikk derfor over til fase 3.

Fase 3- Identifisere tema

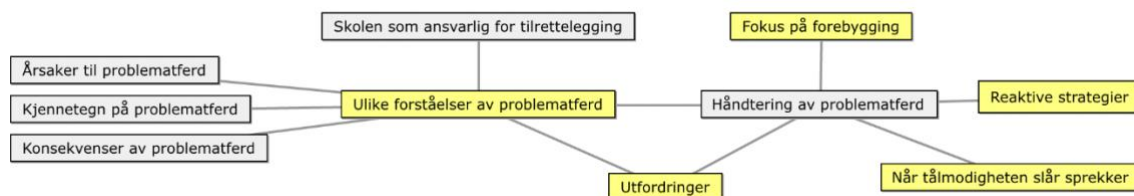
I fase tre ble de identifiserte kodene fra fase 2 forsøkt sortert under større overordnede temaer. Ifølge Braun og Clark (2006) er det viktig å ikke forkaste noe på dette stadiet, da man må se på alle ekstraktene i detalj i neste fase for å avgjøre om temaene er relevante eller om noen må justeres eller forkastes. Koder som ikke passet inn, ble derfor stående alene eller plassert under nye tema. Prosessen resulterte i et omfattende tankekart (se vedlegg 4).

Fase 4- Raffinere tema

Fase 4 innebærer å raffinere listen med potensielle temaer fra fase 3. Dette ble gjort i to trinn. Først ble det kodete dataekstraktet for hvert tema lest gjennom og vurdert opp mot temaet de var plassert under. Dette resulterte i at noen temaer ble justert og enkelte koder ble plassert under nye eller mer egnede tema. I neste trinn ble hele datasettet gjennomgått for å vurdere om temaene kan sies å være valide knyttet til datasettet som helhet. Braun og Clark (2006) advarer imidlertid mot å være for ivrig i arbeidet med å raffinere tema, da denne prosessen kan anses som endeløs. Jeg gikk derfor over til fase 5 da jeg ikke lenger greide å legge til eller justere noe vesentlig.

Fase 5- Definere tema

Fase 5 handler om presisere og avgrense temaene ytterligere. Denne fasen gikk ut på å identifisere essensen i hvert tema og avgrense hvilke deler av datamaterialet temaene representerer. Målet var å sitte igjen med en oversikt over hvordan hvert tema kunne settes i relasjon til det overordnede temaet og forskningsspørsmålet i denne avhandlingen. Den endelige temaoversikten ble seende slik ut:



Fase 6- Rapportere funn

I den siste fasen skal funnene fra analyseprosessen rapporteres. Den endelige rapporten vil bli presentert og redegjort for i neste kapittel.

4 Resultater

I dette kapitlet vil relevante funn fra samtalene med kontaktlærerne bli presentert. Presentasjonen av funnene vil struktureres ut fra fem overordnede tema, utviklet gjennom analyseprosessen (se temaoversikt i kapittel 3.5.1). Disse temaene har ingen åpenbar sammenheng til forskningsspørsmålene. Dette kapitlet vil derfor innledes med å vise en oversikt over hvordan forskningsspørsmålene og de ulike temaene kan knyttes sammen:

1: Hvordan forstår kontaktlærerne problematferd?

Kapittel 4.1 - Ulike forståelser av problematferd

2: Hvilke strategier benytter kontaktlærerne i møte elever som viser problematferd for å fremme positiv utvikling?

Kapittel 4. 2 - Fokus på forebygging

Kapittel 4.3 - Reaktive strategier

Kapittel 4.4 - Når tålmodigheten slår sprekker – betydningen av en god relasjon

3: Hvilke utfordringer opplever kontaktlærerne i møte med problematferd?

Kapittel 4.5 - Utfordringer

4.1 Ulike forståelser av problematferd

Siden problematferd er et komplekst begrep uten en allment akseptert definisjon, er det opp til hver enkelt lærer å avgjøre hva som ligger i fenomenet problematferd. Som nevnt i teorikapitlet vil «hvordan læreren forstår problematferd» være førende for hvilke tiltak de anser som virkningsfulle. Å klarlegge kontaktlærernes forståelse kan derfor være en nødvendig forutsetning for å forstå kontaktlærernes handlingsvalg i møte med elever som viser problematferd.

I de påfølgende underkapitlene vil funn knyttet til lærerens forståelse av problematferd bli presentert. For å strukturere presentasjonen vil de følgende tre temaene, som ble identifisert i metodekapitlet, benyttes som overskrifter: *kjennetegn på problematferd*, *årsaker til problematferd* og *konsekvenser av problematferd*.

4.1.1 Kjennetegn på problematferd

Kontaktlærerne fremhever delvis ulike kjennetegn når de beskriver hvilken atferd de anser som problematferd. Ifølge Ida må problematferd først og fremst forstås ut fra hva som anses som akseptabel og mindre akseptabel atferd i et klassemiljø:

Ja det er hvis du krenker andre med ord og handlinger, det kan være bannskap, det kan være hvis du bare kaster bøker på gulvet og springer ut av klasserommet og sånne ting, ja først og fremst sånne ting som ikke er akseptabelt kan du si, i et vanlig klassemiljø.

I uttalelsen gir Ida eksempler på hva hun anser som mindre akseptabel atferd. Her nevner hun blant annet verbal og fysisk uro, samt det å krenke andre med ord og handlinger. Bjørn inkluderer også det verbale aspektet ved å vise til eksempler som baksnakking og upassende språkbruk, men det er det fysiske aspektet i form av vold mot både lærere og elever han gir størst oppmerksomhet. Han er videre tydelig på at han ikke anser det å være urolig, pratsom eller forstyrrende i undervisningen som problematferd: «Assa når eleven forstyrrer i undervisning, prater og sånn, det ser jeg ikke som problematferd». I motsetning til Bjørn, blir bråk og uro i undervisningen vektlagt når Sondre beskriver problematferd. Sondre påpeker imidlertid at dette først anses som problematisk dersom den går ut over andre:

Hvis en elev gjør at 5,6,7,8 ikke får gjort det de skal, det er ikke okei. En ting er hvis det går ut over deg selv, (...) men hvis du drar med deg alt for mange andre i fallet, det er ikke så kult. Så det må i hvert fall korrigeres syns jeg, ganske fort.

Forstyrrelse av egen og andres læring blir også fremhevet som kjennetegn på problematferd av Marianne. Marianne understreker imidlertid at problematferd kan beskrives ulikt ut fra hvilken kontekst den forekommer i. Mens hun i hovedsak beskriver problematferd i undervisning som bråk og forstyrrelser, beskriver hun problematferd i friminuttet som utfordringer med å følge sosiale spilleregler og delta i lek. Marianne understreker videre at hun ofte anser den sistnevnte som mest alvorlig, og begrunner dette med hva hun mener er skolens viktigste oppgave:

Det er når det sosiale ikke fungerer, (...) fordi den største jobben vår, mener jeg, er å forberede de til samfunnet, livet utenfor skolen. Det å kunne samhandle med alle

andre. og det er da bekymringene våre ofte kommer det er når vi ser at de ikke fungerer i lek, fungerer ikke i vanlig samarbeid, og heller ikke det å fungere i sosiale medier. De har problemer rett og slett med de sosiale spillereglene. Det er der varsellykene ofte ringer.

Marianne gir et inntrykk av at hun vektlegger sosial mestring fremfor faglig mestring, og at det derfor i hovedsak er atferd som vanskeliggjør sosial mestring hun kategoriserer som problematferd. Dette er en oppfatning som også ser ut til å deles av Bjørn:

Jeg har sagt til ungene «jeg håper, målet mitt som lærer er at alle skal bli flinke, flinkest mulig, men det er viktigere at dere er snille og greie og gode mennesker. Snill og god med hverandre, da kommer dere langt» sa jeg.

Basert på kontaktlærernes uttalelser kan det konkluderes med at problematferd kan beskrives på ulike måter avhengig av konteksten og hva som ansees som akseptabel og mindre akseptabel atferd i denne konteksten. Likevel ser det ut som at det er den atferden som kommer til uttrykk i kontekster som krever sosial mestring som må anses som mest bekymringsfullt. Denne forståelsen ser imidlertid ut til å være knyttet til en oppfatning av sosial mestring som skolens viktigste oppgave og overordnede mål.

4.1.2 Årsaker til problematferd

Kontaktlærerne understreker at problematferd kan forekomme av ulike årsaker. Bjørn forklarer stort sett elevenes utfordringer ut fra forhold ved eleven selv. Han trekker blant annet frem at mange elever kan ha en underliggende diagnose og viser i sine eksempler hovedsakelig til elever han mener har behov for medisiner. Marianne fremhever at diagnoser kan betraktes som en innlysende grunn til problematferd, men understreker at det også kan være andre grunner:

Du har jo alle de med diagnoser. Der er det nesten litt selvsagt at det kan komme uønsket atferd, at det bare er sånn. Men så har du jo alle de som ikke har diagnoser som atferden kommer frem av alle grunner. Og da er det hjemmeforhold, som det å stå i en skilsmisse eller omsorgssvikt, og ja vi opplever jo alt det der. Når barn ikke har en voksenperson så kommer det en veldig spesiell atferd, som man ikke blir forberedt på, på lærerskolen, men som man må ta tak i. Man blir litt ekstra viktig for elevene.

Marianne fremhever her at problematferd kan forekomme dersom det ikke eksisterer en trygg voksen i barnets liv, men hun ymter også frempå at læreren kan ta ansvar for å kompensere for dette. En liknende forståelse fremkommer også i samtalen med Ida. Ida understreker at problematferd må anses som et sammensatt problem og at man derfor ikke kan legge skylden på barnet. Videre i samtalen legger hun blant annet til at problematferd kan skapes av manglende mestring i skolen. Dette er også en forståelse Sondre deler: «*Litt kjedsommelighet tipper jeg. Det var vel egentlig noe som kunne bidra til at han fikk dårlige spiraler og dårlige perioder da. Hvis han ikke mestret*». Basert på disse uttalelsene kan altså problematferd også forstås som et resultat av manglende tilrettelegging i skolen.

Uavhengig av om problematferd forårsakes av manglende tilrettelegging, omsorgssvikt eller underliggende diagnoser, understreker alle kontaktlærerne at det er skolens ansvar å håndtere situasjonen. Marianne påpeker imidlertid at eleven også bærer et ansvar ved å fremheve at atferden er noe som eleven selv kan kontrollere:

Så minner jeg han på det i de situasjonene der det er uønsket atferd at jeg er så glad i han når han har den andre atferden. «jeg liker det ikke sånn som du er nå». Jeg minner han på at dette er noe han til en viss grad kan kontrollere, og den gutten alle setter pris på. da vet han at det er sant.

En liknende forståelse kommer også frem i samtalene med Ida og Sondre. Ida beskriver blant annet at problematferd kan være et forsøk fra eleven på å få bort oppmerksomheten fra at de strever med faglige oppgaver. Dette presenteres også som en mulig forklaring på problematferd i Sondres eksempler:

Og hvis han kanskje fryktet at han ikke mestret. Si at vi startet et nytt tema i matematikk da, og han var usikker, så var det kanskje enda lettere å begynne å kødde det til litt. Den der klassiske å sitte og vippe på stolen for å så falle bakover, hvis du er usikker på noe.

Selv om kontaktlærerne ser ut til å ha noe ulike forklaringer på hvorfor problematferd forekommer, er alle enige om at skolen har ansvaret for å tilrettelegge for at elevene skal få en best mulig skolehverdag. Mariannes utsagn indikerer imidlertid at elevene til en viss grad kan

kontrollere atferden selv, men at det i disse tilfellene kan være behov for støtte og veiledning fra voksne.

4.1.3 Konsekvenser av problematferd

En konsekvens som trekkes frem i samtalene med kontaktlærerne er at problematferd kan hemme elevenes læring. Bjørn forteller at de må bruke mye tid på å håndtere problematferden når den oppstår, og at dette ofte fører til tap av undervisningstid. Ida utdyper hvordan dette igjen kan ha fremtidige konsekvenser for eleven: *«Ja det kan jo ødelegge for videre skolegang. De som har problematferd de får jo ikke med seg et skoleår, det blir jo bare noen drypp her og der».*

Kontaktlærere understreker imidlertid at det ikke bare er eleven selv som lider på grunn av tap av undervisningstid. De uttrykker at problematferd også går ut over undervisningen til de andre elevene. Ida og Bjørn forteller at de ofte må ta eleven med ut av klasserommet og at de andre elevene blir sittende igjen alene i klasserommet. Sondre illustrerer at problematferd ofte fører med seg en skjevfordeling av lærernes oppmerksomhet og at dette kan resultere i en opplevelse av urettferdig behandling av medelevene: *«(...) den eleven fikk sikkert 20-30% av oppmerksomheten min i løpet av ei uke da. Og da blir det 70 % som står igjen på 26 andre elever, og det blir jo veldig urettferdig».*

Dersom Sondres utsagn illustrerer virkeligheten, er det enkelt å tenke at det å få mesteparten av lærerens oppmerksomhet vil være fordelaktig for eleven som viser problematferd. Sondre konstaterer derimot at dette ikke trenger å være tilfelle. Han presiserer at problematferden ofte fører til at mye av oppmerksomheten er negativt ladet, og at dette igjen kan skape en følelse av urettferdighet hos eleven:

Det var jo perioder der vi rett og slett var «fedd» opp av hverandre, fordi det var sånn katt og mus-aktig lek det der. Så han følte helt sikkert at jeg hakket mer på han, eller var mer etter han.

I tillegg til å hemme egen og andes læring poengterer også kontaktlærerne at problematferd kan skape store konsekvenser for skolemiljøet. Bjørn trekker blant annet frem at problematferd kan bidra til at både lærere og elever føler seg usikre:

Den eleven der forstyrret hele miljøet egentlig. Lærerne var skeptiske til hvordan de skulle handle. For det var et utrolig språkbruk, hvordan skulle vi takle det. Man grudde seg til å gå i timene. Andre elever var nervøse, sant ja.

Liknende opplevelser forteller også Marianne om. Marianne forteller blant annet om situasjoner der problematferd har ført til brudd på elevenes rett til et trygt og godt læringsmiljø: «Og det har jo vært opprettet §9a-sak mot han. Da var det ei anna jente på trinnet som han truet da. I så alvorlig grad at hun grudde seg til å gå på skolen da».

Alle kontaktlærerne uttrykker videre at dette kan få sosiale konsekvenser for eleven selv. Bjørn forteller at negativ samhandling og frykt hos medelever kan resultere i avvisning og mangel på venner. Marianne fremhever at de til tider må jobbe hardt for at de andre elevene skal tolerere at vedkommende er der. Ida utdyper videre at dette kan være emosjonelt belastende for eleven og ha negative konsekvenser for elevens selvtillit.

På bakgrunn av kontaktlærernes uttalelser ser det ut som at problematferd kan skape store konsekvenser, både for eleven selv, for medelevene og for skolemiljøet. Kontaktlærerne uttrykker at problematferd først og fremst kan forstyrre undervisning og medføre urettferdig fordeling av lærernes oppmerksomhet. Dette kan igjen få konsekvenser for elevens egen og andres læringsprosesser. Videre forteller kontaktlærerne at problematferd kan gjøre medelever utrygge og resultere i at de ikke ønsker å omgås eleven, og at dette kan virke skadende på elevens selvfølelse og trivsel i skolen.

4.1.4 Oppsummerende refleksjoner

Basert på kontaktlærernes uttalelser kan det synes som at problematferd vil komme til uttrykk på ulike måter, alt etter hvilken kontekst den forekommer i og hva som anses som akseptabel og mindre akseptabel elevatferd i den konkrete situasjonen. Mens problematferd i undervisningssituasjoner beskrives som uro og forstyrrelser av læringsaktiviteter, kan den i friminuttet komme til uttrykk i form av å ikke innrette seg etter sosiale spilleregler. Her kan det synes som at det er den sistnevnte som ofte vekker størst bekymring hos kontaktlærerne.

Videre kan man også skimte noen ulikheter i kontaktlærernes forklaringer på hvorfor problematferd oppstår. Mens Bjørn hovedsakelig peker på underliggende diagnoser, understreker Marianne at problematferd også kan utløses av andre forhold, og trekker bl.a.

frem omsorgssvikt og mangel på en signifikant voksen som eksempel. Ida tydeliggjør at problematferd må forstås som et sammensatt problem som kan forklares av både forhold i hjemmet og manglende tilrettelegging. Mangel på tilrettelegging ser også ut til å gå igjen i Sondres forståelse, som fremhever problematferd som et resultat av manglende tilrettelegging og mestring i skolen.

Til tross for at kontaktlærerne fremhever ulike årsaksforklaringer på problematferd i sine eksempler, deler de likevel en oppfatning om at problematferd kan gi store negative konsekvenser for eleven selv, medelever og skolemiljøet. De uttrykker derfor at læreren som er ansvarlig for å håndtere problematferd uavhengig av årsak.

4.2 Fokus på forebygging

På spørsmålene om hvordan kontaktlærerne håndterer problematferd i skolen, presiserer alle kontaktlærerne at de er opptatt av forebygging. Ida forteller blant annet at dette handler om å hindre en negativ utvikling: *«(...) at man er i forkant, at man setter inn tiltak før det utarter. Det er en veldig viktig ting»*. Når kontaktlærerne beskriver hvordan de jobber for å forebygge problematferd, blir det nevnt en rekke tiltak. Blant annet blir det å etablere en god dialog med både foresatte og kollegaer trukket frem som viktig. Selv om disse to tiltakene fremstår interessante i forhold til skolens håndtering av problematferd, vil de likevel ikke vies spesiell oppmerksomhet i denne avhandlingen. Grunnen til dette er først og fremst at disse tiltakene er lite egnet til å besvare denne masteravhandlingens forskningsspørsmål, da de ikke direkte kan knyttes til samhandling mellom lærer og elev. I tillegg er de to temaene svært omfattende og vil kreve at man overskrider denne masteravhandlingens begrensninger i omfang. Videre i dette kapitlet vil derfor bare de tiltakene noen anses som relevant for forskningsspørsmålet bli presentert.

4.2.1 Proaktive strategier

Bjørn, Ida og Marianne er enige om at tydelige krav og forventinger er viktig for å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene. Ida uttrykker at tydelige krav og regler er ønsket av elevene. Marianne understreker at fravær av dette kan være en årsak til at elever viser problematferd i enkelte situasjoner, men ikke i andre:

Hovedsakelig så foregår det ikke i timene, men i friminuttene og på skoleveien (...). Kanskje fordi de faste rutinene fungerer for de som har problematferd, at det er lettere å forholde seg til de rammene som er inne i timene, enn de sosiale spillereglene som foregår i friminutt og til og fra skolen.

Selv om tydelige krav og forventinger fremheves som viktig, uttrykker kontaktlærerne at det også er viktig å møte elevene på et individuelt plan. Dette innebærer blant annet å lytte til elevenes behov og være åpen for å lage avtaler med elevene. Ida forteller om hvordan hun snakker med eleven før undervisningssituasjoner om at eleven kan gi signal i timen dersom eleven trenger å gå ut en tur. Det å lage avtaler med elever presenteres også som en forebyggende strategi av Bjørn, men han er også tydelig på at dette ikke betyr at elevene hele tiden får gjøre som de selv vil. Marianne har en tilsvarende forståelse som Bjørn. Hun viser til at avtalene ikke nødvendigvis innebærer at eleven slipper unna, men at eleven gis alternativer eller må ta igjen arbeidet ved en senere anledning. På denne måten kan avtalene fungere som en form for kompromiss mellom læreren og eleven.

Kontaktlærerne understreker videre viktigheten av å legge til rette for mestringserfaringer i arbeidet med å forebygge problematferd. Som Bjørn påpeker, kan manglende mestring føre til uro i klasserommet: «*For hvis de ikke mestrer, så blir det uro*». Han uttrykker derfor at det er viktig å påse at elevene alltid har noe i skolehverdagen de mestrer. Dette er også et poeng hos Sondre, som videre fremhever støtte og positiv oppmuntring som sentralt i dette arbeidet:

Hvis jeg viste at det var noe han kunne komme til å slite med, så brukte jeg ekstra lang tid på å gjennomgå på tavlen, (...), og det å være kjapp på å si at gjør sånn og sånn så løser det seg. Så det å prøve å vippe han liksom litt over på riktig mestringsspor da.

At støtte og oppmuntring er viktig for å fremme elevenes mestring og trivsel, synes å være et gjennomgående tema hos alle kontaktlærerne. Dette kommer blant annet til syne gjennom et stort fokus på ros og positive tilbakemeldinger. Ida uttrykker blant annet at ros og positive tilbakemeldinger må anses som det aller viktigste forebyggende tiltaket, og at dette kan bidra til å skape en positiv opplevelse av skolehverdagen for elevene.

4.2.2 Samtaler som forutsetning

Selv om samtaler med eleven ikke nevnes eksplisitt i kontaktlærernes eksempler på forebyggende tiltak, fremstår jevnlig samtale som en gjennomgripende forutsetning for alle de overnevnte forebyggende tiltakene. Bjørn forteller for eksempel at de alltid snakker med eleven og at han benytter jevnlig samtaler til å gi tilbakemeldinger: «(...) *Vi snakket om ting da, hver uke, hvordan har det gått den uka her og, og det tror jeg eleven synes var bra selv da*». I tillegg uttrykker både Ida, Bjørn og Marianne hvordan de benytter samtaler til å formidle hvilke krav og forventinger de har til elevene. Marianne forteller blant annet at hun alltid snakker med eleven i forkant av nye situasjoner for å avklare hvilke rolleforventninger hun har til eleven i disse situasjonene: «*Jeg snakker alltid med han og forbereder han veldig mye til annerledesaker, hva som skal skje, hva hans rolle er i alt, og fluktmulighetene*».

Kontaktlærerne viser altså at samtale er nødvendig for å formidle informasjon, samt hvilke krav og forventinger de har til elevene. Like viktig fremhever kontaktlærerne samtale som et middel til å få informasjon fra elevene. Sondre forteller at man gjennom samtale kan lære elevene bedre å kjenne. Ida ser ut til å dele denne oppfatningen og presiserer at det er veldig viktig at barnet blir sett og hørt:

Jeg tror det er veldig viktig å være ærlig med barnet om situasjoner og så «hva kan vi gjøre for at dette skal bli bedre» har den når man samtaler, og at man kanskje, at eleven kommer med noe som gjør hun eller han utrygg da. I samtaler så spør man gjerne om hva eleven tenker om det, og er det noe den personen kan gjøre for at det blir bedre, og er det noe vi kan gjøre.

Ida beskriver altså hvordan samtale kan skape innsikt i elevens livsverden, men understreker også at disse samtale bør være preget av ærlighet og medvirkning. At eleven får medvirkning, er også et gjentakende tema i samtale med Marianne. Marianne trekker blant annet frem hvordan hun tar med eleven i planleggingsarbeidet og snakker med eleven i forkant av valg, men at hun likevel stiller krav:

Han har en veldig stor innvirkning på hvor han skal få lov til å sitte i klasserommet. Han har frem til nå fått lov til å ha en og samme plass i 2 år ... Jeg har utfordret han litt på det nå, så nå har han byttet plass og det har gått bra (...) Og det samme med

når vi skal bytte plasser og de skal få nye læringspartnere, så må jeg alltid snakke med han i forkant.

En god kommunikasjon synes altså å være en viktig forutsetning for kontaktlærernes forebyggende arbeid. Det er gjennom samtalene kontaktlærere formidler krav og forventinger, gir tilbakemeldinger og skaffer seg informasjon om elevenes livsverden.

4.2.3 Oppsummerende refleksjoner

Oppsummert ser det ut som at kontaktlærerne har mye fokus på forebyggende arbeidet i møte med elever som viser problematferd. Her vektlegger kontaktlærerne det å formidle tydelige krav og forventinger, gi ros og positive tilbakemeldinger, tilrettelegge for mestringserfaringer, samt å gi rom for å lage avtaler som spesielt virkningsfullt for å hindre en begynnende negativ utvikling. Dette forutsetter imidlertid at de skaffer seg innsikt i elevenes livsverden, noe disse kontaktlærerne ser ut til å oppnå gjennom å ha jevnlig samtaler der eleven får uttrykke sine tanker og meninger.

4.3 Reaktive strategier

Til tross for innsatser med forebyggende arbeid, forteller alle kontaktlærerne at de erfarer at problematferd likevel kan forekomme. I disse tilfellene er det ifølge kontaktlærerne nødvendig å ha en viss kunnskap om hva som er gode måter å håndtere atferden på. Bjørn understreker at denne kunnskapen først og fremst erverves gjennom erfaring:

Jeg tror erfaringene, hvis du får oppleve mange situasjoner. Du har oppgaver i bakhånd, du har ting hvis det skjer noe, så må du tenke gjennom litt, du kan ikke forberede deg på alt, men hvis det skjer noe så må du ha en liten plan i bakhodet for det da. Du har litt mere balast hvis du har vært lengre ute i jobben.

Dette er også et poeng hos Ida. Ida forteller blant annet hvordan hun gjennom erfaring har blitt i bedre stand til å hjelpe elever:

Jeg føler jeg har lært mye. Det å hele tiden være i forkant og det at vi har tiltak som kan hjelpe barn. At jeg har det i bagasjen. At jeg har fått en god del mer verktøy og erfaring som kan hjelpe barn som har det vanskelig.

Gjennom erfaring har altså kontaktlærerne gjort seg opp en mening om hva som virker og ikke virker i møte med problematferd. Alle kontaktlærerne fremhever blant annet at de erfarer de å gi kjeft som en dårlig strategi. Marianne forteller det å «lekse opp» at noe ikke er lov, som regel «preller av som vann på gåsa». Dette er også en erfaring Bjørn har gjort seg:

Jeg tror ikke det hjelper å stå å kjefte og «å klikke». Jeg tror det er viktig å være tålmodig og rolig, hvis ikke blir det bare mer opphauset. Så rolig, tydelig, det tror jeg hjelper mye, uten å være sint. En rolig prat hjelper mye.

Han forteller hvordan kjeft tvert imot kan virke forsterkende på den negative atferden, og at han derfor anser en rolig samtale med eleven som mer hensiktsmessig. Å ha en rolig samtale med eleven når problematferden oppstår nevnes også av de andre kontaktlærerne. Flere av kontaktlærerne påpeker imidlertid at det er viktig at denne samtalen ikke tas foran resten av klassen, men heller utenfor lærerrommet, da en følelse av å bli «hengt ut» foran klassen kan ha en negativ effekt på elevens atferd.

Marianne poengterer imidlertid at det i noen tilfeller kan være hensiktsmessig å gi eleven tid til å finne roen før man eventuelt tar en slik samtale: «(...), gi han tid. Vi tar ikke de situasjonene når du ser at han er oppi der, da må jeg skjerme han eller la han være i fred». Mariannes uttalelse indikerer altså at hun i noen tilfeller velger å reagere på problematferden i form av ignorering. Å benytte ignorering som atferdshåndtering ser ut til å være et gjengående moment i samtalene med de andre kontaktlærerne.

Selv om ignorering fremstilles av kontaktlærerne som en god måte å håndtere problematferd på, vil det likevel oppstå situasjoner der læreren tvinges til å reagere. I disse situasjonene forteller både Bjørn, Ida og Marianne at de pleier å gi elevene advarsler. Ida poengterer imidlertid at advarslene ikke har noe for seg dersom de ikke følges opp med konsekvenser. Dette fremheves også som et viktig poeng i samtalene med Marianne og Bjørn. Bjørn uttrykker blant annet at det å ikke følge opp advarslene kan resultere i tapte læringsøyeblikk: «Hvis de får sjanse på sjanse på sjanse så lærer de ingenting. Så jeg tror bare man må være sånn, at de får en advarsel, bryter man det ja nei da er det ut». Bjørns uttalelse indikerer elevene må ta ansvar for sine handlinger, og at konsekvensene er viktige for å sikre læring og utvikling. Dersom lærerne gir elevene flere sjanser og ignorerer regler og konsekvenser, vil

ikke elevene lære noe. Derfor er det nødvendig at lærerne er tydelige på hva som er tillatt og ikke tillatt, og at elevene forstår at det er deres ansvar å følge reglene.

4.3.1 Oppsummerende refleksjoner

Mye tyder på at kontaktlærerne sitter med en nokså lik oppfatning av hva som er hensiktsmessige og mindre hensiktsmessige måter å reagere på i møte med problematferd. Blant annet fremhever alle kontaktlærerne at kjeft kan ha en opprettholdende eller forsterkende effekt på den negative atferden, spesielt hvis det utspiller seg foran resten av klassen. Derimot anser de det å ignorere atferden eller ta en rolig samtale under fire øyne som mer effektivt for å redusere eller hindre problematferden. Selv om man kan skimte sammenfallende mønstre i kontaktlærernes oppfatninger om tiltak, er det viktig å være bevisst på at disse oppfatningene er basert på erfaring. Siden kontaktlærerne stadig utsettes for nye erfaringer, vil også deres oppfatning av hva som er virkningsfullt i møte med problematferd endres. Dette er et poeng som også underbygges av Sondre: «*Om 10 år igjen så er jeg sikkert en helt annen type lærer*». At ignorering bidrar til å stoppe atferden i en situasjon, betyr altså ikke at den med sikkerhet vil gjøre det i en annen situasjon. Hva som er gode atferds-korrigerende tiltak må derfor ses i lys av tiden, konteksten og de ulike aktørene som er til stede. Når det er sagt ser det ut til at erfaringene kontaktlærerne har gjort seg har bidratt til å gjøre kontaktlærerne bedre forberedt dersom problematferd likevel skulle oppstå.

4.4 Når tålmodigheten slår sprekker -betydningen av en god relasjon

Selv om alle kontaktlærerne antyder at de greier å håndtere atferden på en god måte når den oppstår, forteller de også at det kan oppstå situasjoner der de mislykkes. Ida forteller at det å mislykkes må anses som grunnleggende menneskelig, men at det også kan føre til lærdom. Tilsvarende forståelse kommer også frem i Marianne sine fortellinger:

(...) ja herregud det der med å mislykkes, det har jo skjedd mange, mange ganger. Der jeg har mistet besinnelsen. For jeg er også menneske, og han trigger meg jo også. Og jeg har falt på hans nivå, mange ganger, der når han har ropt så har jeg til slutt ropt tilbake selv. Det har fungert veldig dårlig. (...) Ja nei da når jeg jo ikke inn, da blir han enda mer utilnærmelig. Da snakker vi ikke. Så da kan man egentlig bare glemme det resten av dagen.

Marianne forteller altså hvordan hun gjennom å gjøre feil i denne situasjonen lærte hvilken strategi som var mindre hensiktsmessig i møte med denne eleven. Tilsynelatende kan slike situasjoner virke skadende på lærer-elev relasjonen. Kontaktlærernes fortellinger indikerer imidlertid at dette ikke er tilfelle. Tvert imot fremhever flere av kontaktlærerne at de har en bedre relasjon til elever som viser problematferd enn det de har til andre elever:

Ida:

Jeg føler at den relasjonen ofte er nærmere fordi du kommer nærmere inn på eleven, og du prøver å forstå deres hverdag og samtidig deres skolehverdag.

Sondre:

Rart å si, men jeg hadde sikkert en bedre relasjon til den eleven enn det jeg hadde til de 26 andre. Jeg hadde jo jevnlig samtaler med han. Så jeg viste hva han gjorde på fritiden, jeg viste hva han likte å spise til kveldsmat (smiler).

Ut fra kontaktlærernes uttalelse kan det se ut som at den jevnlig kontakten som etableres gjennom det forebyggende arbeidet kan bidra til å etablere en god tillitsfull relasjon. Dog hentyder kontaktlærerne at denne tilliten ikke oppstår av seg selv. Bjørn forteller at det å etablere tillit forutsetter at man respekterer elevene og er glad i dem uansett hva de gjør. Det samme argumentet understrekes også av Ida og Sondre, som uttrykker at det er viktig å møte elevene med blanke ark og at man unngår å forhåndsdømme dersom tillit skal etableres. Fortellingene til Marianne illustrerer også at tillit innebærer det å være forutsigbar:

Jeg greier å be om unnskyldning og kan forklare hvorfor jeg reagerer sånn. Da skjønner han det og aksepterer unnskyldningen min, fordi jeg kommer med en. Men en 12-åring som har reagert sånn mot han, det føler han ikke er like ektefølt, eller at det like gjerne kan skje igjen. De er litt uforutsigbare. Han vet at barn reagerer annerledes enn voksne, og det er for uforutsigbart for han.

Marianne antyder i sin uttalelse at det å etablere forutsigbarhet i lærer-elev-forholdet kan være en avgjørende faktor i lærerens håndtering av konflikter. Hvis læreren klarer å opprettholde en forutsigbar væremåte, vil eleven føle seg trygg og dermed være mer tilbøyelig til å løse konflikter som oppstår.

4.4.1 Oppsummerende refleksjoner

Selv om man har mye erfaring og kunnskap om hvordan man bør håndtere problematferd, indikerer samtalen med kontaktlærerne at man likevel kan gjøre feil og at dette må anses som grunnleggende menneskelig. I hvilken grad dette kan skade lærer-elev relasjonen, ser derimot ut til å omhandle hvorvidt det foreligger en tillitsfull relasjon mellom lærer og elev, men også hvordan læreren velger å følge opp situasjonen i etterkant. En grunnleggende tillit mellom lærer og elev, en ikke-dømmende holdning samt at eleven opplever at læreren er forutsigbar og glad i dem, ser ut til å holde relasjonen stødig til tross for konflikter og konfrontasjoner.

4.5 utfordringer

Selv om kontaktlærerne ser ut til å ha utviklet en relativt stor verktøykasse for hvordan de skal håndtere problematferd, uttrykker de også stor usikkerhet rundt hvordan de skal imøtekomme de etiske dilemmaene problematferden fører med seg. Særlig utfordrende fremheves det å balansere hensyn til enkelteleven vs. hensynet til felleskapet. Dette kommer spesielt frem i samtalen om hvordan de håndterer problematferd i klasserommet. Ut fra kontaktlærernes fortellinger kan man antyde at atferdshåndtering i klasserommet ofte handler om å ta et valg mellom om man skal ignorere eller korrigere. Alle kontaktlærerne understreker at de ofte velger å ty til ignorering da de ønsker å unngå å henge eleven ut foran klassen. Marianne problematiserer derimot ignorering som strategi:

For ja det er som sagt ikke i øyeblikket at man kan gjøre det. Og da kommer den der reaksjonen «ja, men du gjorde jo ingenting med det» ofte fra de andre elevene da.

Mariannes utsagn indikerer altså at det å ignorere atferd kan skape en opplevelse hos medelevene om at læreren ikke tar tak i dårlig atferd. På denne måten kan det å håndtere atferd i klasserommet medføre et dilemma knyttet til om man skal henge eleven ut foran klassen, eller om man skal signalisere til de andre elevene at det er greit å oppføre seg dårlig. Alternativet kan derfor være å ta eleven ut av klasserommet. Både Ida, Sondre og Marianne presenterer dette som en av de strategiene de benytter mest i møte med problematferd. Ida uttrykker imidlertid at denne strategien også kan medføre at man må ta et valg mellom enkelteleven og felleskapet:

Men det som er så vanskelig er at klassen blir jo alene og så derfor så gikk jo ikke det her. Så jeg fikk jo en god relasjon til eleven for at vi fikk snakket sammen da. Men jeg tenker at klassen lidde under det da

På den ene siden vil det å ta eleven ut av klasserommet gi læreren mulighet til å ta en rolig samtale med eleven uten å henge eleven ut foran resten av klassen. På den andre siden vil dette medføre at resten av klassen sitter igjen alene. Uansett hvilket handlingsalternativ læreren velger ser det altså ut som at det enten vil være enkelteleven eller fellelaget som må lide.

4.5.1 Oppsummerende refleksjoner

Selv om kontaktlærerne gir uttrykk for at de håndterer atferden på en god måte, gir ingen av kontaktlærerne et entydig svar på hva de anser som riktig å gjøre i møte med de etiske dilemmaene. Samtalene gir derimot inntrykk av at kontaktlærerne sitter med en følelse av usikkerhet og at de ikke strekker til. Marianne beskriver blant annet hvordan manglende kompetanse gjør det vanskelig å finne gode tiltak og etterlyser derfor hjelp fra eksterne aktører.

Ønsket om mer hjelp og ressurser blir også fremhevet av de andre kontaktlærerne. Ida forteller at problematferd ofte medfører et behov for større lærertetthet. Sondre kommer også med liknende uttalelse. Sondre fremhever blant annet at mangel på ansatte kan føre til økt problematferd og uttrykker derfor en bekymring for hvor skolen er på vei:

Tankekorset er jo hvor skolen er på vei om 10-15-20 år, med tanke på at det blir færre og færre ansatte, at det blir færre og færre øyne som ser, det kan bli en utfordring. Da tror jeg kanskje det kan bli en oppblomstring av problematferd.

Sondres uttalelse er viktig påminnelse om at lærere kan spille en betydelig rolle i å skape et trygt og positivt læringsmiljø for elevene. Tankekorset som nevnes ligger i utfordringene med å sikre en god og trygg skolehverdag for elevene i en tid hvor det kan bli færre lærere. Dette tyder på at det vil være nødvendig med nye måter å håndtere problematferd på.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg drøfte resultatene opp mot tidligere forskning og de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2. Formålet er å belyse følgende problemstilling:

Hvordan erfarer et utvalg kontaktlærere samhandlingen med elever som viser problematferd, med henblikk på å sikre god læring og utvikling?

Kapitlet er strukturert etter forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1. Hvert spørsmål er diskutert i sitt eget delkapittel, og viktige funn knyttet til problemstillingen vil bli fremhevet og videreført som en del av konklusjonene i kapittel 6.

5.1 Hvordan forstår kontaktlærerne problematferd?

Ifølge Ogden (2022) finnes det ingen allment akseptert definisjon av hva problematferd innebærer. Forståelsen av problematferd vil dermed være ulik avhengig av når og hvem man spør (Nordahl et al., 2005). Dette gjenspeiles også i informantenes beskrivelser av problematferd. Hvordan kontaktlærerne kjennetegnet problematferd, varierte ut fra hvilken situasjon atferden forekom i og hva de forventet av elevene i denne situasjonen. Eksempelvis identifiserte en av kontaktlærerne en elev som kunne vise problematferd i friminuttene, men ikke i klasserommet. I lys av mestringsperspektivet på problematferd kan dette forklares med at det stilles ulike krav til elevenes mestringskompetanse i disse to kontekstene (Nordahl et al., 2005). Mens det i undervisningen stilles høyere krav til faglig mestring, er kravet om sosial mestring mest fremtredende i friminuttene (Overland, 2007). Dette er også et poeng hos den overnevnte læreren som forklarer elevens problematferd i friminuttene med manglende mestring av de sosiale spillereglene. En slik forståelse korresponderer med det Tangen (2012) beskriver som en relasjonell forståelse av problematferd, hvor elevens atferd må ses i lys av konteksten atferden forekommer i. Ut fra et relasjonelt perspektiv på problematferd er det nettopp de ulike kravene til elevenes mestringskompetanse som gjør at elevene kan vise problematferd i en situasjon og ikke en annen (Tangen, 2012). «Nøkkelen til å forstå problematferd er å analysere den som en handling i kontekst» (Ogden, 2012, s. 95).

5.1.1 Problematferd som hinder for sosial fungering

I tillegg til å definere problematferd ut fra konteksten atferden forekom i, definerte kontaktlærerne også problematferd ut fra konsekvensene denne kunne medføre. Dette

samsvarer med Ogdens definisjon av problematferd, hvor problematferd blant annet beskrives som atferd som hindrer faglig og sosial fungering (Ogden, 2009). Resultatene i denne studien indikerer imidlertid at det er sosial fungering som ble satt høyest av kontaktlærerne da de skulle forklare hvilken atferd de anså som problematisk. Dette kan ses på som en kontrast til de tendensene Haug (2020) skisserer, hvor skoler ofte prioriterer tiltak som fremmer faglig mestring i møte med elever som viser problematferd.

Hva som skyldes disse motsetningen mellom lærernes prioriteringer kan være utfordrende å gi et entydig svar på. Det kan imidlertid se ut til at det har sammenheng med utfordringene med å definere hva som skal anses som problematferd. Når det ikke finnes allmenne og objektive kriterier for hva som er akseptabel og mindre akseptabel atferd i skolen, vil det være lærernes subjektive kriterier som blir avgjørende når fenomenet problematferd skal defineres (Overland, 2007). Ifølge Overland (2007) vil disse subjektive kriteriene påvirkes av de grunnleggende holdningene og verdiene hos den enkelte lærer. Dette gjenspeiles også i kontaktlærernes uttalelser. De begrunner blant annet sin prioritering av det sosiale aspektet ut fra en personlig formening om at utvikling av sosial kompetanse må anses som skolens overordnede mål. At sosial kompetanse er viktig for god fungering i skolen og senere i livet, har blitt konstatert i forskningslitteratur og er dermed ikke til å betvile (Arnesen et al., 2006; Ogden, 2022). Når manglende sosial kompetanse i tillegg fremheves som en risikofaktor for utvikling av problematferd, bør anerkjennelse av det sosiale aspektet derfor anses som en vesentlig del av lærernes arbeide med å sikre god opplæring og bidra til god utvikling for elever som viser problematferd.

På en annen side kan det argumenteres for at et ensidig søkelys på det sosiale aspektet kan føre til en nedprioritering av faglige forventninger. Ifølge Overland (2007) vil måten vi tenker om problematferd på, ha betydning for hva vi retter oppmerksomheten vår mot, som i sin tur kan påvirke hva vi anser som effektive tiltak mot problematferd. Dersom vi bare retter oppmerksomheten mot det sosiale aspektet er det altså en mulighet for at faglige utfordringer overses (Overland, 2007). Dessuten skal man ikke se bort ifra at atferd som hemmer sosial fungering, også kan være et uttrykk for faglige utfordringer. To av kontaktlærerne beskriver eksempelvis hvordan problematferd kan være et forsøk på å skjule faglige vansker. Kontaktlærernes uttalelser gir uttrykk for at problematferd er noe elevene selv velger ut fra hva de anser som viktig for dem i den enkelte situasjonen. En slik forståelse samsvarer med et aktørperspektiv på problematferd, hvor elevens atferd og handlinger forstås som rasjonelle

valg fra elevens side. Altså kan det som tilsynelatende fremstår som sosiale utfordringer, i realiteten være kamouflerte faglige vansker. Å se bort fra det faglige aspektet kan dermed resultere i at det settes inn tiltak på feil område, og på denne måten ha negativ effekt på elevenes læring og utvikling (Overland, 2007).

Når det er sagt, er det viktig å erkjenne at sosial og faglig læring ikke er to separate aspekter i elevens utvikling, men snarere to sider av samme sak. Welsh, Parke, Widaman og O’Neil (2001) indikerer i sin studie at sosial og akademisk kompetanse er sterkt sammenkoblet og påvirker hverandre gjensidig. De viser blant annet hvordan tidlig akademisk kompetanse kan føre til senere sosial kompetanse. En tilsvarende forståelse fremheves også av Arnesen et al. (2006). Ifølge Arnesen et al. (2006) er både faglig og sosial fungering sentrale aspekter ved elevenes læringsprosess, og det er derfor avgjørende at innsatser mot problematferd avdekker barrierer for læring og utvikling på begge områdene. Fra et forebyggende perspektiv vil dette være sentralt i arbeidet med å snu en uheldig utvikling for elever som viser problematferd (Welsh et al., 2001).

5.1.2 Problematferd som et sammensatt problem

Flere av kontaktlærerne uttrykte at problematferd måtte anses som et sammensatt problem som kan ha både individuelle og miljømessige faktorer som årsaker. En av kontaktlærerne trakk eksempelvis frem elever som kunne ha fordel av å gå på ADHD-medisiner i eksempler på problematferd. Dette kan tyde på en forståelse av atferden som et resultat av mangler eller utfordringer hos eleven, og kan minne om det Tangen (2012) beskriver som en individorientert forståelsesmåte på problematferd. Ut fra denne forståelsesmåten oppfattes problematferd hovedsakelig som en konsekvens av enkeltindividets manglende evner og ferdigheter, og tiltak utvikles med sikte på å endre eller kompensere for disse manglene. Det er en utbredt oppfatning at ADHD og andre individuelle risikofaktorer, slik som manglende sosial kompetanse og lav selvfølelse kan bidra til utvikling av problematferd (Nordahl et al., 2009).

På den andre siden er det viktig å understreke at det å være utsatt for en enkel risikofaktor, som det å ha en underliggende ADHD-diagnose, ikke nødvendigvis vil føre til utvikling av problematferd. Ifølge Ogden (2022) er det graden av risikoeksponering i barnets liv og hvor motstandsdyktige barnet er mot disse faktorene som vil være utslagsgivende for om problematferd utvikles. En liknende forståelse finner vi også hos kontaktlærerne i denne

studien som eksempelvis uttrykte hvordan en god lærer-elev relasjon kunne kompensere for negative familierelasjoner. Årsakene til problematferd må derfor anses å være langt mer komplekse og multifaktorielle. Ifølge Tangen (2012) kan dermed et ensidig søkelys på individet føre til en undervurdering av miljømessige faktorer og resultere i manglende tilpassing av elevens miljø. Dette kan videre ha uheldige konsekvenser for elevene i form av stigmatisering og ekskludering (Haug, 2020; Tangen, 2012). Dersom man derimot anerkjenner at problematferd kan ha flere årsaker, og at disse årsakene kan være ulike for ulike individer, kan det være mulig å tilpasse tiltak for å forebygge og behandle problematferd på en mer effektiv måte. Dette understreker altså et behov for en helhetlig tilnærming til forståelsen av problematferd, som tar hensyn til det komplekse samspillet mellom individuelle og kontekstuelle faktorer, noe som vil være i tråd med en relasjonell forståelsesmåte på problematferd (Tangen, 2012).

5.1.3 Et felles ansvar

Uavhengig av hvilke årsaksforklaringer som ligger til grunn for problematferden, understreker kontaktlærerne at det er skolen og lærernes ansvar å fremme positiv læring og utvikling, og at dette kan oppnås gjennom tilpasset opplæring. Dette kan tyde på at kontaktlærerne anser atferden som mulig å påvirke, noe som samsvarer med en relasjonell forståelsesmåte på problematferd. Ut fra en relasjonell forståelsesmåte forstås problematferden som et resultat av et komplekst samspill mellom individ og miljø (Tangen, 2012). Weiner (2018) fremhever slik forståelse hos læreren som avgjørende for elevenes muligheter til positiv læring og utvikling. Ifølge Weiner (2018) kan det læreren anser som årsakene til elevens atferd, påvirke hvor villige læreren er til å ta ansvar for og hjelpe eleven. Dersom læreren anser atferden som et resultat av egenskaper eller personlighetstrekk hos individet, kan det hende at læreren ser på atferden som noe utenfor deres kontroll og dermed være mindre motivert til å hjelpe elevene (Weiner, 2018). Dersom læreren derimot betrakter problematferd som sammensatt problem er det også større sannsynlighet for at læreren ser på atferden som mulig å gjøre noe med, og vil dermed være mer villig til å tilby lærerstøtte. Ifølge Klem og Connell (2004) er lærerstøtte sentralt for å fremme elevenes trivsel, positive atferd og akademisk suksess på skolen, og bør derfor anses som viktig i arbeidet med å snu en negativ utvikling for elever som viser problematferd. I lys av mestringsperspektivet kan en støttende holdning fra læreren også bidra til å fremme elevenes tro og et optimistisk syn på egne utviklingsmuligheter, noe som igjen kan ha en positiv effekt på elevenes motivasjon og trivsel på skolen (Bandura, 1997).

På den andre siden vil ikke elevene bare være passive mottakere av læringsmiljøet (Overland, 2007). Ut fra aktørperspektivet må elevenes atferd og handlinger forstås som rasjonelle valg fra elevens side. Dette medfører dermed at elevene må anses som aktive deltakere som påvirker egen læring og utvikling. Dette synet ble også fremhevet av kontaktlærerne, som argumenterte for at elevene måtte ta delvis ansvar for egen atferd. Kontaktlærerne argumenterte videre for at en systematisk bruk av konsekvenser kunne bidra til å lære elevene å ta dette ansvaret. En slik forståelse støttes også av forskningen til Lewis et al. (2012), som indikerer at å sende elevene ut av klasserommet som en konsekvens av uønsket atferd, kan føre til refleksjon og ansvarstaking hos elevene.

Ifølge Ogden (2009) kan det imidlertid være utfordrende for enkelte elever å ta et slikt ansvar. Dette støttes også av forskningen til Lewis et al. (2012), som viste at mange elever som ble utvist fra klasserommet, likevel ikke tok ansvar for egen læring. I stedet la disse elevene ansvaret på læreren, noe som førte til at konsekvensen kunne føles ekskluderende for elevene, snarere enn læringsfremmede. Dersom elevene skal ta ansvar for egen atferd og læring, kreves det derfor aktiv oppfølging og veiledning fra lærerne (Lewis et al., 2012; Ogden, 2009). Dette var også et poeng kontaktlærerne i denne studien trekker frem. De fortalte blant annet at de var opptatt av å gjøre eleven bevisst på hva han/hun kan og ikke kan gjøre noe med, samt hvilke handlinger som er mer eller mindre ønskelige. I lys av Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, kan slik støtte fra læreren, være sentralt i arbeidet med å fremme elevenes læring og utvikling (Vygotsky, 1978).

Samlet sett kan kontaktlærernes uttalelse indikere at det er nødvendig at den enkelte skole tar ansvar for å tilpasse og justere kravene i læringsmiljø, men at det også er viktig å styrke elevenes forutsetninger for å imøtekomme disse kravene ved å tilby støtte, veiledning og opplæring i å ta ansvar for egne handlinger. Ut fra den relasjonelle forståelsen, vil en slik tilnærming kunne bidra til å redusere gapet mellom elevenes individuelle forutsetninger og samfunnets krav (Tangen, 2012).

5.2 Hvilke strategier benytter kontaktlærerne i møte med elever som viser problematferd for å fremme positiv utvikling?

Ifølge Befring (2012) vil det å jobbe forebyggende gjennom å styrke elevens motstandsdyktighet kunne bidra redusere den negative påvirkningen risikofaktorene kan ha

for barnets utvikling. Jo større risiko for skjevutvikling elevene er utsatt for, desto viktigere blir det å prioritere forebyggende arbeid (Ogden, 2022; Sutherland & Oswald, 2005). Når elever som viser problematferd synes å være i risiko for en fremtid preget av kriminalitet og frafall, må det forebyggende arbeidet anses som essensielt. Dette er også et poeng hos kontaktlærere i denne studien. En av kontaktlærerne beskriver forebygging som det å sette inn tiltak tidlig for å forebygge at problematferd utvikles. Dette er i samsvar med Befrings (2012) forståelse av forebygging, hvor hensikten er å sikre god utvikling gjennom tidlig innsats. Hvilke forebyggende tiltak som ble fremhevet som effektive, varierte imidlertid ut fra hva de anså som årsakene til elevenes atferd og i hvilke situasjoner atferden forekommer. Likevel kan kontaktlærernes uttalelser indikere at en grunnleggende god kommunikasjon må anses som en forutsetning for og en integrert del av arbeidet med å skape effektive forebygging.

5.2.1 Positiv kommunikasjon som forutsetning for læringsfremmede strategier

Sollesnes (2008) beskriver hvordan en god kommunikasjon kan bidra til å fremme elevenes læring, motivasjon og trivsel. Tilsvarende forståelse finner vi også hos kontaktlærerne i denne studien. Kontaktlærerne uttrykte blant annet hvordan de gjennom samtaler kunne skape en felles forståelse av hvilke krav og forventinger som stilles til elevenes atferd i de enkelte situasjonene, og på denne måten forebygge problematferd. En slik forståelse kan ses i lys av begrepet intersubjektivitet. Ifølge Moen (2016) vil en intersubjektiv forståelse være nødvendig for å skape et godt relasjonelt rom mellom lærer og elev. Når lærer og elev har en felles forståelse av situasjonen og jobber sammen mot et felles mål, kan det skapes en trygg og støttende atmosfære, som igjen vil ha positiv effekt på elevens motivasjon, læring og trivsel (Lassen & Breilid, 2010; Moen, 2016).

Selv om læreren og eleven har en felles forståelse av hva som er forventet elevatferd i situasjonen, er det ikke dermed sagt at dette vil fremme læring hos eleven. Ifølge Bandura (1997) vil elevenes vilje og motivasjon til å imøtekomme skolens krav, være påvirket av elevens mestringsforventning. Dersom læreren stiller for høye krav til eleven, er det altså ikke sikkert at eleven vil gjøre det læreren krever (Drugli, 2008). Dersom kommunikasjonen skal være læringsfremmende er det derfor avgjørende at den tar utgangspunkt i elevens forutsetninger. Ut fra et aktørperspektiv, innebærer dette at læreren anerkjenner eleven som aktør i kommunikasjonsprosessen gjennom å vise empati og lytte (Sollesnes, 2008). Dette var også et poeng hos kontaktlærerne i denne studien. Kontaktlærerne uttrykte at samtalene ikke bare ble brukt til å formidle informasjon til elevene, men også til å få innsikt i elevenes

opplevelser, ønsker og behov. Denne innsikten dannet videre utgangspunkt for en forhandlingsprosess der målet var å finne tiltak som ivaretok både elevens og lærerens interesser, og som var tilpasset elevens forutsetninger og som kunne gi elevene mestringserfaringer. Med henblikk til Vygotsky (1978), kan dette forstås som at kontaktlærerne gjennom en gjensidig dialog kan legge til rette for en opplæring innenfor elevenes proksimale utviklingszone, og må derfor anses som avgjørende for å fremme god læring og utvikling.

For det andre vil elevenes forventning til å mestre de kravene læreren stiller også påvirkes av lærerens forventninger til eleven (Bandura, 1997). Ifølge Overland (2007) er dette også et sentralt element innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Dette perspektivet fremhever hvordan læreren bevisst eller ubevisst kan kommunisere hva de synes og mener om eleven og elevens utviklingsmuligheter, og at dette igjen vil påvirke hvordan eleven selv ser på egne utviklingsmuligheter. Ifølge Weiner (2018) er det derfor avgjørende at læreren viser og kommuniserer til eleven at den har gode muligheter til å mestre de kravene som stilles til faglige, sosiale og atferdsmessige kompetanse i skolen. Dersom læreren er positiv og støttende overfor eleven og elevens utviklingsmuligheter, kan dette ha en positiv effekt på elevens motivasjon og tro på egne ferdigheter (Weiner, 2018). Den samme forståelsen ser også ut til å prege kontaktlærernes tilnærming hvor ros, positive holdninger og tilbakemeldinger anses som fundamentalt i arbeidet med å forebyggende problematferd. Med henvisning til både mestringsperspektivet og det sosialkonstruktivistiske perspektivet kan en slik tilnærming bidra til å redusere problematferd og fremme positiv utvikling hos elevene (Nordahl et al., 2005; Weiner, 2006).

I sum kan det se ut som at en god kommunikasjon mellom lærer og elev vil være sentralt i arbeidet med å snu negativ utvikling for elever som viser problematferd. Dette krever imidlertid en relasjonell varhet fra lærerens side. Dersom læreren anerkjenner elevens behov og interesser, og samtidig formidler positive holdninger til elevens utviklingsmuligheter, kan kommunikasjonen bidra til å finne effektive tiltak og legge til rette for en opplæring som retter seg elevens potensielle utviklingsnivå og dermed fremme læring.

5.2.2 Når tålmodigheten slår sprekker – betydningen av lærer-elev-relasjonen

Samtlige kontaktlærere fremhevet at tålmodigheten til tider kunne slå sprekker i møte med elever som viser problematferd, og at dette kunne resultere i negative samhandlingsmønstre.

Ifølge Moen (2016) kan slike negative samhandlingsmønstre virke skadende på lærer-elevrelasjonen. Dette gjenspeiles også i flere studier som viser at elever som viser problematferd ofte er utsatt for negative samhandling med læreren sin, også har dårligere kvalitet på lærer- elev relasjonen (Sørensen et al., 2011). En relasjon preget av slikt motspill kan i sin tur bidra til å forsterke problematferden og hemme læring (Sabol & Pianta, 2012). Som kontrast til det tidligere forskning antyder, uttrykte kontaktlærerne at de tvert imot hadde bedre relasjon til elever som viser problematferd, enn det de hadde til de andre elever. Hva dette skyldes kan imidlertid omhandle flere aspekter.

For det første ser det ut til å ha sammenheng med at det eksisterte en grunnleggende tillit i lærer-elev relasjonen. Ifølge Drugli (2008) er tillit et vesentlig element i relasjonsbyggingen. Dog tydeliggjør Drugli (2008) at tillit ikke bare oppstår av seg selv, men er noe man må gjøre seg fortjent til gjennom bevisst relasjonsbygging. Dette ble også understreket av kontaktlærerne, som viste hvordan de skapte tillit gjennom å være forutsigbare og empatisk overfor elevene. Således kan man anta at etablering av en tillitsfull relasjon vil være avhengig av lærerens relasjonskompetanse. Ifølge Spurkeland (2017) innebærer læreres relasjonskompetanse en bevissthet hos læreren om hvordan man gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon kan påvirke det relasjonelle mellomrommet. Dersom læreren er opptatt av å være anerkjennende, empatisk og forutsigbar i sin kommunikasjon med eleven, kan dette bidra til å skape en følelse av trygghet og skape et godt relasjonelt mellomrom mellom lærer og elev. Motsatt kan manglende forutsigbarhet og empati i lærernes tilnærming føre til utrygghet og en følelse av å være misforstått hos elevene (Sollesnes, 2008). I arbeidet med å etablere gode relasjoner, er det derfor sentralt at læreren greier å etablere en forutsigbar, empatisk og tillitsfull kommunikasjon.

For det andre kan det synes som at det var måten kontaktlærerne håndterte og fulgte opp de enkelte konfliktsituasjonene på som hadde størst betydning for lærer-elev relasjonen og ikke selve konflikten i seg selv. Dette underbygges av Sollesnes (2008) som understreker at det er de uløste konfliktene som vil tære på relasjonen. Lærernes evne til å løse konflikter på en god måte krever imidlertid at læreren har god handlingskompetanse. Ifølge Sollesnes (2008) vil ikke god handlingskompetanse bare innebære at læreren greier å stoppe konflikten slik at undervisningen går videre, men også hvorvidt læreren greier å skape læringsmuligheter for eleven av disse situasjonene. Dette forutsetter imidlertid at det er elevenes subjektive opplevelser av situasjonen som blir satt i sentrum (Lassen & Breilid, 2010; Sollesnes, 2008).

Å få innsikt i elevens subjektive opplevelse utgjorde også en vesentlig del av konflikthåndteringen hos kontaktlærerne i denne studien. Kontaktlærerne fortalte blant annet at de ofte fulgte opp situasjonene i etterkant gjennom samtaler med elevene. Målet med samtalene var å forsøke å utvikle felles forståelse av situasjonen. På denne måten kunne de komme frem til en god løsning på konflikten som begge parter kunne være fornøyde med, og som kunne bidra positivt i elevens læringsprosess. Dette underbygges også Ogdens (2022) poeng, at god håndtering fra lærernes side, kan medføre at konfliktsituasjoner kan føre til gode læringsmuligheter både faglig og sosialt.

I sum kan det synes som at en grunnleggende tillit mellom lærer og elev og god oppfølging av konflikter fra lærerens side kan bidra til å opprettholde og videreutvikle gode relasjoner, til tross for at utgangspunktet for samtalene kunne oppleves som konfliktfylte konfrontasjoner.

5.2.3 Gode strategier utvikles gjennom erfaring

Ifølge Arnesen et al. (2006) er god handlingskompetanse hos læreren avgjørende arbeidet med å forebygge problematferd. Dette støttes også av Grimsæth et al. (2018) som fremhever nettopp hvordan mangel på god handlingskompetanse kan være selve årsaken til inkluderingsproblemet av elever som viser problematferd. Tilsvarende forståelse gjenspeiles også i kontaktlærernes uttalelser. Samtlige kontaktlærere formidlet at de hadde utviklet en relativt stor verktøykasse for hvordan de kunne håndtere problematferd på en god måte gjennom årene de hadde jobbet som lærer. Kontaktlærernes utsagn indikerer altså at handlingskompetanse først og fremst tilegnes gjennom erfaring og ikke gjennom utdanning. Dette støttes også av Grimsæth et al. (2018) som fremhever at det primært er erfaringer som utgjør grunnlaget for god handlingskompetanse. Dette reflekteres også i samtalene med kontaktlærerne når de forteller om hva som fungerer og ikke fungerer i møte med problematferd. I samsvar med hva tidligere forskning indikerer, uttrykker blant annet kontaktlærerne at de har erfart ignorering og rolige samtaler som mer virkningsfullt en kjeft og korrigering (Elvén, 2017). Gjennom å ha en positiv tilnærming preget av ros og positive tilbakemeldinger, erfarte kontaktlærerne at de greide å stoppe negativ atferd, men at de samtidig klarte å bevare en god tone og relasjon til elevene. En slik tilnærming underbygges av eksisterende forskningslitteratur, hvor en positiv tilnærming fremstår som sentralt i arbeidet med å fremme læring og utvikling (Stormont et al., 2007; Weyns et al., 2017). I sum kan det altså se ut som at erfaring har gjort kontaktlærerne mer handlekraftige i arbeidet med å forebygge og håndtere problematferd.

På den andre siden vil ikke handlingskompetansen utvikles av seg selv. Grimsæth et al. (2018) hevder at handlingskompetansen først utvikles dersom det foreligger en refleksjon i etterkant av erfaringen. Lærerne må aktivt reflektere over sine handlinger og vurdere hvilke konsekvenser disse medfører. Dette er også et poeng som Sollesnes utdyper: «Dersom læreren ønsker å bli sitt eget redskap i arbeidet med problematferd, må hun eller han stadig ta seg selv i nærmeste øyesyn» (Sollesnes, 2008, s. 37).

At det foreligger en refleksjon i etterkant av erfaringene, er imidlertid ikke en selvfølge. Hvor villig læreren er til å reflektere over egne handlinger kan blant annet påvirkes av hvilken forståelse læreren har av problematferd. Med henvisning til Overland (2017) vil lærernes forståelse av årsaken til problematferd være avgjørende for hvor de anser det som hensiktsmessig å sette inn tiltak. Hvis læreren har et individorientert perspektiv, vil den fokusere på individuelle faktorer hos eleven som årsak til problematferden, og ikke på miljømessige tilpasninger. Hvis læreren ikke anerkjenner sin egen påvirkningskraft, er det heller ikke sikkert at den vil ikke føle behov for å endre sin tilnærming. En lærer med en relasjonell forståelse kan derimot være mer bevisst på sin egen rolle og påvirkningskraft, og dermed mer sannsynlig til å reflektere over egen tilnærming i møte med problematferd (Sollesnes, 2008). Når refleksjon rundt egne rolle og handlinger anses som sentralt for å utvikle god handlingskompetanse, kan det synes som at en forståelse av problematferden som relasjonell vil være hensiktsmessig.

Selv om kontaktlæreren har utviklet en formening om hva som fungerer og ikke fungerer i møte med problematferd, må det likevel konstateres at disse erfaringene ikke bør benyttes som en fasit. Det som fungerer i en situasjon, trenger nødvendigvis ikke fungere i en annen. Basert på en relasjonell forståelsesmåte har dette sammenheng med at enhver situasjon er preget av ulike aktører med ulike hensikter, mål og verdier. Ifølge Brunstad (2017) vil alle situasjoner være ulike, og det går derfor ikke an å handle ut fra en pedagogisk teoribasert mal. God atferdshåndtering må dermed ses i lys av konteksten, tiden og aktørene i den gitte situasjonen. Likevel kan lærerens erfaringer og refleksjoner danne grunnlag for utvikling av læreres pedagogiske dømmekraft og skjønn, og dermed styrke handlingskompetansen (Ohnstad, 2018).

5.3 Hvilke utfordringer erfarer kontaktlærerne i møte med elever som viser problematferd?

Basert på eksisterende forskning er det klart at problematferd kan medføre en rekke utfordringer for læreren, en oppfatning som også gjenspeiles i erfaringene til kontaktlærere i denne studien. Utfordringer som beskrives, ser imidlertid ut til å være ulike. Mens forskningslitteraturen peker på at opprettholdelse av en god lærer-elev relasjon eller manglende vilje blant lærere til å samhandle med elevene som de største utfordringene ved problematferd, antyder funnene i denne studien at dette ikke er tilfelle for kontaktlærere i denne studien. Hva dette skyldes kan være vanskelig å gi et entydig svar på. Likevel kan ut fra denne studiens betraktninger synes å omhandle at kontaktlærerne har utviklet en tilsynelatende god relasjonskompetanse og handlingskompetanse som igjen gjør at de greier å håndtere atferden på en konstruktiv og god måte.

Til tross for dette, gir kontaktlærerne likevel uttrykk for at de ikke strekker til. Følelsen av utilstrekkelighet ser imidlertid ut til å være knyttet til alle elevene, og ikke bare til elevene som viser problematferd. Kontaktlærerne forteller blant annet hvordan de ofte måtte ta av de andre elevenes oppmerksomhet for å håndtere elevene som viste problematferden, og at dette medførte urettferdighet for de andre elevene. Lignende tendenser blir også beskrevet av Ohnstad (2018), som peker på at lærerne opplever store utfordringer med å fordele, tid, oppmerksomhet og støtte på en rettferdig måte. Når oppmerksomhet og støtte fra læreren anses som viktig for læring og utvikling, kan dette betraktes som problematisk (Drugli, 2008; Klem & Connell, 2004). Utfordringen blir derfor at lærerne må finne en balansegang mellom det å ta hensyn til individuelle behov og felleskapets behov (Ohnstad, 2018). På spørsmålet om hvordan dette kan gjøres hadde kontaktlærerne ikke et godt svar. Dog ledet spørsmålet til et uttalt behov og ønske mer støtte og økt lærertetthet hos kontaktlærerne, og så dermed ut til å kunne ut i strukturelle utfordringer i skolesystemet i form av tilrettelegging for kompetanseutvikling og samarbeid. Det å utdype dette temaet videre er av interesse, men det vil kreve mer omfattende forskning og analyse utover det som er mulig innenfor rammene av denne studien.

6 Avsluttende betraktninger

Bakgrunnen for denne studien tar utgangspunkt Haug (2020) sin studie som viser at elever som viser problematferd ikke opplever en inkluderende skolehverdag. Dersom det ikke rettes tiltak mot å bedre disse elevenes skolehverdag, kan dette ha uheldige konsekvenser på kort og

lang sikt, i form av kriminalitet og frafall fra utdanningsløpet. Denne studien argumenterer for at læreren spiller en nøkkelrolle i arbeidet med å hindre en slik skjevutvikling. Det er læreren som står for den daglige samhandlingen og har mulighet for å oppdage elever i risiko.

Samtidig vil måten læreren imøtekommer disse elevene på ha stor betydning for deres læring og utvikling. Med utgangspunkt i dette ble følgende problemsstilling formulert:

Hvordan erfarer et utvalg kontaktlærere samhandlingen med elever som viser problematferd, med henblikk på å sikre god læring og utvikling?

6.1 Begrensninger

Det er viktig å påpeke at funnene presentert i denne avhandlingen har visse mangler og begrensninger. For det første er det ikke sikkert at kontaktlærernes uttalelser gjenspeiler virkeligheten. Hva kontaktlærerne sier i intervjuet og hva de gjør i praksis kan være to vidt forskjellige ting. Eksempelvis var det ingen av kontaktlærerne som trakk frem hvordan de kommuniserte forventinger og holdninger overfor elevene non-verbal kommunikasjon, som kroppsspråk. Dette kan imidlertid ha sammenheng med at mye av den nonverbale kommunikasjon ofte kan være ubevisst fra lærerens side. Intervjuene kunne derfor med fordel blitt komplementert med observasjoner for å gi et mer reelt bilde av virkeligheten og dermed styrke studiens troverdighet.

For det andre er resultatene basert på min egen subjektive tolkning av kontaktlærernes uttalelser. Det er altså ikke sikkert at resultatene hadde vært de samme dersom noen andre hadde utført studien. Tilsvarende vil også lærere ha ulike tolkninger av verden og egen praksis. Dette har for øvrig blitt bevist og konstatert flere ganger bare i denne studien. På denne måten kan det altså hende at utfallet ville vært annerledes dersom andre lærere eller andre grupper, som for eksempel rektorer, foreldre eller elever hadde blitt intervjuet. Å anslå denne studiens overførbarhet kan derfor være utfordrende, men er heller ikke målet. Derimot er denne studien ment til å supplere tidligere forskning på temaet om lærernes rolle i møte med problematferd. Det har likevel blitt foretatt en rekke grep med henblikk på styrke studiens kvalitet. Dette innebærer blant annet å stille åpne spørsmål til informantene i forskningsintervjuene, avdekke potensielle validitetstrusler, samt gi en grundig beskrivelse av avveielene som ble foretatt gjennom hele forskningsprosessen. En slik tilnærming og

konkretisering gjør det mulig for leserne av denne studien å selv ta en vurdering av hvilke implikasjoner denne studiens resultater skal ha for dem.

6.2 Funn og refleksjoner

Tross mangler kan denne studien likevel beskrive noen funn som er verdige å reflektere over. I samsvar med eksisterende forskning på temaet, viser funnene at problemferd fremdeles er og alltid har vært et stort usikkerhetsmoment, også for kontaktlærerne i denne studien.

Usikkerheten synes primært å vedrøre kompleksiteten og de ulike definisjonene tilknyttet problematferd som fenomen. Manglende objektive kriterier for hvilken atferd som skal betraktes som problematisk og bekymringsverdige, gjør at lærerne ofte må ta disse vurderingene basert på egne subjektive kriterier (Overland, 2007). I denne studien kommer dette blant annet til uttrykk ved at kontaktlærerne begrunnet manglende sosial fungering som mest bekymringsfullt, ut fra en forståelse av at sosial læring er skolens viktigste oppgave. Dette kan ses som en kontrast til de tendensene Haug (2020) presenterer, som viser at skoler ofte prioriterer elevenes faglige fungering fremfor den sosiale.

Selv om de subjektive kriteriene vil variere, kan man likevel observere likheter i kontaktlærernes forståelsesmåter, som i stor grad samsvarer med en relasjonell forståelsesmåte på problematferd. Samtlige kontaktlærere ga uttrykk for at problematferd måtte anses som et komplekst fenomen, som kunne skyldes både individuelle og miljømessige faktorer, og som kunne kjennetegnes ulikt avhengig av konteksten den forekom i. En slik forståelsesmåte, som kontaktlærerne uttrykker, kan på mange måter bidra til å forklare de utfordringene som oppstår i forsøket på å finne felles standarder og forståelse av problematferd som tidligere påpekt, og som berettiget kan anses som selve roten til inkluderingsutfordringene når det gjelder denne elevgruppen (Haug, 2020).

Uavhengig av den konkrete forståelsen av problematferd som ligger til grunn, viser funnene at kontaktlærerne i denne studien har tatt sitt ansvar på alvor når det gjelder å sikre god læring og utvikling for elever som viser problematferd. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom en betydelig satsing på forebygging, som i hovedsak knytter seg til kontaktlærernes kommunikasjon med elevene. Gjennom en god kommunikasjon preget av en relasjonell varhet fra læreren side, erfarte kontaktlærerne at de greide å etablere en tillitsfull relasjon og skape intersubjektiv forståelse av hverandre og skolens krav og forventninger. Denne

intersubjektiviteten ble videre fremhevet som helt avgjørende for å gi elevene mestringserfaringer og sikre et godt læringsmiljø, og dermed hindre videre utvikling av problematferd.

Selv om kontaktlærerne i stor grad uttrykte tillit til det forebyggende arbeidet, påpekte samtlige at konflikter og problematferd likevel kunne oppstå. Kontaktlærerne erkjente at slike situasjoner kunne utfordre deres tålmodighet, men i motsetning til hva som ofte fremheves i forskningen, så ikke disse situasjonene ut til å true lærer-elev-relasjonen. Tvert imot kan det se ut som at den grunnleggende tilliten, etablert gjennom forebyggingsarbeidet, samt en god håndtering fra kontaktlærerens side, kunne gjøre slike situasjoner til læringsfremmende opplevelser. Dette forutsatte imidlertid god oppfølging fra kontaktlærerne, hvor de søkte å få innsikt i elevens opplevelse av konfliktene, samt å støtte og veilede eleven i prosessen med å ta ansvar for egen læring. Ved å finne løsninger på konflikter i samarbeid med elevene, kunne situasjonen snus til noe positivt og læringsfremmende.

For å oppsummere og besvare problemsstillingen kan det synes som at en tilsynelatende god handlingskompetanse og relasjonskompetanse, utviklet gjennom erfaring og refleksjon, gjør at kontaktlærerne erfarer at de greier å samhandle med elever som viser problematferd på en måte som bidrar til å fremme læring og utvikling. Dette kan stå i kontrast til tidligere forskning som viser at lærere ofte opplever å ikke ha den kompetansen som trengs for å imøtekomme disse elevene på en god måte (Grimsæth et al., 2018; Øen & Krumsvik, 2022). Når mangel på god handlingskompetanse dessuten anses som roten til inkluderingsproblemet av denne elevgruppen, kan de overnevnte betraktningene gi et inntrykk av at kontaktlærerne i denne studien er godt på vei mot å imøtekomme inkluderingsutfordringene i forhold til denne elevgruppen, slik Haug (2020) har beskrevet.

Selv om kontaktlærerne antyder at de greier å imøtekomme elever som viser problematferd på en god og læringsfremmende måte, gir de likevel uttrykk for at problematferd medfører utfordringer. Disse utfordringene ser imidlertid ikke ut til å involvere utfordringer med å etablere en god lærer-elev-relasjon eller manglende kompetanse hos lærerne, slik eksisterende forskning indikerer. Derimot uttrykker kontaktlærere at den største utfordringen handler om å måtte ta et valg mellom hensyn til enkelteleven vs. felleskapet. Kontaktlærerne uttrykker at de ofte sitter med en følelse av at den innsatsen de må legge inn i møte med elever som viser problematferd, ofte går på bekostning av manglende støtte og oppmerksomhet for de andre.

Dette tyder på at det fremdeles er en lang vei å gå når det kommer til å skape en inkluderende opplæring for alle elever.

Når funnene i denne studien bekrefter det som allerede er kjent gjennom eksisterende forskning, at læreren og dens kompetanse spiller en viktig rolle, både når det gjelder å redusere problematferd og skape en inkluderende opplæring for alle elever, skulle det derfor bare mangle at de pågående innsatsene og debattene om lærermangel og kompetanseheving som i dag preger mediebildet, eksisterer (se f.eks. Antonsen et al., 2021, 8. februar). For å understreke dette poenget vil jeg avslutte med å igjen sitere en av informantene:

Tankekorset er jo hvor skolen er på vei om 10-15-20 år, med tanke på at det blir færre og færre ansatte, at det blir færre og færre øyne som ser, det kan bli en utfordring. Da tror jeg kanskje det kan bli en oppblomstring av problematferd.

6.3 Videre forskning

I kjølvannet av studien har det oppstått flere spørsmål som kunne vært hensiktsmessig å belyse, med henblikk på lærernes arbeid med elever som viser problematferd. Det har tidligere blitt vist til behovet for et dypdykk i skolens strukturelle systemer for å finne svar på hvordan man kan imøtekomme de dilemmaene problematferd medbringer. Dette vil blant annet omhandle å undersøke hvordan skolens ressurser fordeles og hvorvidt dette anses som formålstjenlig med henblikk på å sikre god læring og utvikling for alle elever. Når det dessuten fremstår fra denne studien at lærerens handlingskompetanse er avgjørende for å imøtekomme inkluderingsutfordringene, og forskning viser at slik kompetanse utvikles best gjennom refleksjon i kollegafelleskap (se f.eks. Grimsæth et al., 2018), vil det også vært interessant å undersøke hvordan det legges til rette for slikt samarbeid og utvikling av faglighet. Et slikt dypdykk i skolens organisering og kultur vil kunne bidra med verdifull innsikt med sikte på å utvikle skolens arbeid med å sikre likeverdig opplæring for alle elever, spesielt elever som viser problematferd.

7 Litteraturliste

- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K. E. W. (2021, 8. februar). *Behold femårig lærerutdanning*. Forskerforum. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/behold-femarig-laererutdanning/>
- Arnesen, A., Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Universitetsforl.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology, 44*(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogisk* (5. utg., s. 129-147). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm akademisk.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship. *Dev Psychol, 34*(5), 934-946. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.934>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2022). Tidlig innsats i en skole for alle? . I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats- i en skole for alle?* (s. 17-41). Cappelen Damm akademisk
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health, 11*(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Breilid, N. & Sørensen, P. M. (2012). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 628-644). Cappelen Damm akademisk.
- Brunstad, P. O. (2017). *Beslutningsvegring : et ledelsesproblem*. Gyldendal akademisk.
- Cambone, M. A., Klem, A. & Connell, J. P. (2002). *Finding out what matters for youth: Testing key links in a community action framework for youth development*. Youth Development Strategies, Inc. <http://www.ydsi.org/ydsi/pdf/whatmatters.pdf>
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Open University press.
- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket : en empirisk studie av lärarens yrkesetiska konflikter i grundskolan* [HLS förlag]. Stockholm.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring* (2. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Elvén, H. B. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforl.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap IA. Molander & L. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* Universitetsforlaget.
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Hansen, B. R. (2012). *I dialog med barnet : intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- Holsen, I., Smith, B. H. & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian Elementary Schools. *School psychology international*, 29(1), 71-88. <https://doi.org/10.1177/0143034307088504>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *J Sch Health*, 74(7), 262-273.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology : a biography of ideas*. Harvard University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2014). Å nå og forstå. Betydning av dialoger for å fremme elevers involvering og utvikling. *Norsk tidsskrift for logopedi*, (1), 24-33.
- Lerman, S. (1996). Intersubjectivity in Mathematics Learning: A Challenge to the Radical Constructivist Paradigm? *Journal for research in mathematics education*, 27(2), 133-150. <https://doi.org/10.2307/749597>
- Lewis, R., Romi, S. & Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and teacher education*, 28(6), 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.009>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-300.
<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (8-10. trinn)* (9788283800265). H. i. Innland. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner : en fortelling fra klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Moen, T. (2022). Problematferd og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats- i en skole for alle?* (s. 232-247). Cappelen Damm akademisk
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (Bd. 11/2000). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. K. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (Bd. nr. 3-2009). Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T., Sørli, M.-a., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforl.
- Nordahl, T., Sørli, M.-a., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere*. Læringscenteret.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/1d0bc92a-en>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen : læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforl.
- Rismark, M. & Sølvberg, A. M. (2007). Effective dialogues in driver education. *Accid Anal Prev*, 39(3), 600-605. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2006.10.008>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking : cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rowland, B., Jonkman, H., Steketee, M., Solomon, R. J., Solomon, S. & Toumbourou, J. W. (2021). A Cross-National Comparison of the Development of Adolescent Problem Behavior: a 1-Year Longitudinal Study in India, the Netherlands, the USA, and Australia. *Prev Sci*, 22(1), 62-72. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01007-3>
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early childhood research quarterly*, 24(2), 107-120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attach Hum Dev*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Basic Books.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4. utg.). Sage.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvsoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Sollesnes, T. (2008). *Problematferd i et relasjonelt perspektiv*. Caspar.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforl.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Stormont, M. A., Smith, S. C. & Lewis, T. J. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as a component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of behavioral education*, 16(3), 280-290. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9040-3>
- Sunnevåg, A.-K. & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 289-301. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-05>
- Sutherland, K. S. & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of child and family studies*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>
- Sørensen, P. M., Theie, S., Lassen, L. M. & Breilid, N. (2011). Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten på planlagte elevsamtaler, med fokus på elever i risiko. *Spesialpedagogikk*, 76(1), 74-86.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis forl.
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A. & Ogden, T. (2008). Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence. *Journal of research on adolescence*, 18(1), 121-144. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00553.x>
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, M.-T. & Fredricks, J. A. (2014). The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence. *Child Dev*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions : an attributional approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (2018). The Contributions of an Attribution Approach to Emotion and Motivation. *Polish psychological bulletin*, 49(1). <https://doi.org/10.24425/119466>
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). *Linkages Between Children's Social and Academic Competence* [463-482]. [Oxford] ; [New York, NY] :

- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S. & Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *J Sch Psychol*, 64, 17-27. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.008>
- Willmann, M. & Seeliger, G. M. (2017). SEBD inclusion research synthesis: a content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal *Emotional and Behavioural Difficulties* from 1996-2014. *Emotional and behavioural difficulties*, 22(2), 142-161. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1255441>
- Øen, K. & Krumsvik, J. R. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European journal of special needs education*, 37(3), 417-431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Dette er en forespørsel om du vil delta i forskningsprosjektet «Lærerens samhandling med elever som viser utagerende atferd i skolen». Våren 2023 skal jeg gjennomføre et masterprosjekt i spesialpedagogikk ved universitetet Oslomet, og søker i den forbindelse informanter til prosjektet. Dette skrivet vil gi deg informasjon om formålet og gangen i prosjektet, samt hvilke rettigheter og hva deltakelse innebærer i prosjektet vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan kontaktlærere forstår problematferd og hvordan de samhandler med elever som viser problematferd for å snu en negativ utvikling. Prosjektet skal bidra til å fremme bevissthet om lærerens betydning i møte med elever, og hvilke grep læreren kan gjøre i de daglige møtene for å skape en god og inkluderende hverdag for alle elever.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet blir gjennomført av mastergradsstudent Mathilde Krikseter ved Oslomet, med veileder Nils Breilid

Hvorfor får du spørsmål om deltakelse?

For å undersøke forskningsprosjektets tema, ønsker jeg å intervju 3-5 kontaktlærere med arbeidssted på barneskole på 5-7. trinn. Jeg ønsker å intervju kontaktlærere som har ansvar for jevnlig samhandling med elever og som har erfaring med problematferd. Forespørsel om deltakelse sendes enten direkte kontaktlærere, eller til rektor ved den enkelte barneskole, som oppfordres til å videresende til aktuelle kontaktlærere på skolen. Kontaktlærere som ønsker å delta i prosjektet, oppfordres til å ta kontakt med Mathilde Kirkseter på tlf. 94793410 eller e-post: mathildeek@hotmail.com

Hva deltakelse innebærer for deg

I et møte med deg som informant ønsker jeg å få kjennskap til dine tanker rundt mitt foreløpige forskningsspørsmål: Hvordan forstår lærere problematferd og hvilken betydning kan dette ha for lærerens samhandling med elever som viser problematferd? Dette innebærer at du som informant kan fortelle fritt om dine tanker om underliggende nøkkelspørsmål til forskningsspørsmålet. Disse spørsmålene vil dreie seg om: din forståelse av problematferd, din erfaring med problematferd, ditt arbeid med relasjonsbygging, samt hvilke strategier du anses som nyttig for å forhindre eller redusere slik problematferd.

Det er viktig at du ikke legger frem taushetsbelagte opplysninger, og kan derfor ikke gi enkelte opplysninger om enkeltelever. Dette innebærer å utelate opplysninger som elevenes navn, samt andre opplysninger som kan knyttes til en enkelt elev. Intervjuet vil bli gjennomført med lydopptak, som vil bli oppbevart på et utilgjengelig og trygt sted frem til prosjektet er avsluttet. Intervjuet vil vare ca. 30- 60 minutter, og intervjuet vil bli utført etter avtale med den enkelte lærer.

Deltakelse er frivillig

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig, og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten at dette vil medføre negative konsekvenser for deg. Dette innebærer at du kan trekke tilbake samtykket, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du ønsker å trekke deg, vil alle dine personopplysninger bli slettet.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysninger om deg blir anonymisert og vil bare bli brukt til prosjektets formål. Anonymitet vil sikres gjennom bruk av koder og fiktive navn. Opplysningene vil bli oppbevart og behandlet i samsvar med regelverket om personvern og konfidensialitet. Videre vil tilgang til datamaterialet (lydopptak og andre opplysninger) kun være forbeholdt meg og min veileder, ved oppbevaring på et innlåst og trygt sted. Datamaterialet vil også bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt og godkjent (senest innen utgangen av 2023).

Dine rettigheter

Ved deltakelse i prosjektet har du følgende rettigheter:

Du har rett til informasjon om prosjektets formål, og hvordan personopplysninger skal bevares og behandles, samt når opplysningene skal slettes. Du har også rett til å trekke tilbake samtykket som prosjektansvarlig har innhentet. Dette innebærer at du når som helst kan ta kontakt med prosjektansvarlig og trekke deg fra prosjektet uten å oppgi en nærmere begrunnelse. Videre har du rett til å få innsikt i, og kopi av, registrerte personopplysninger i prosjektet, samt mulighet til å redigere eller slette disse personopplysningene.

Behandling av opplysninger etter avsluttet forskningsprosjektet

Opplysningene og lydfilene vil bli slettet når prosjektet godkjennes/avsluttes. Dette skal etter planen skje juni/juli 2023.

Behandling av personopplysningene i prosjektet har blitt vurdert til å være i samsvar med personvernsregelverket og godkjent av NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Kontakt

Ved spørsmål eller innvendinger til forskningsprosjektet, ta kontakt med min veileder og prosjektansvarlig Nils Breilid på tlf. 92828967 eller epost nibrei@oslomet.no

Du kan også ta kontakt med meg, Mathilde Kirksether, på tlf. 94793410 eller epost:

mathildeek@hotmail.com

Ved spørsmål angående NSD sin vurdering om prosjektets personvernshåndtering, kontakt personvernansvarlig ved Oslomet, Jorunn Wiig Strømberg, på epost:

jorunn.stromberg@oslomet.no eller NDS på epost: personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen

Mathilde Kirksether

Student, Master i Spesialpedagogikk

(Dato)

Nils Breilid

Prosjektansvarlig/veileder

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker med dette å delta i forskningsprosjektet om lærerens samhandling med elever som viser problematferd. Jeg er informert om mine rettigheter ved deltakelse, samt at jeg til enhver tid kan trekke meg fra forskningsprosjektet og dermed få mine personopplysninger slettet.

Samtykke må skrives ut og underskrives før intervjustart.

Jeg samtykker til deltakelse i forskningsprosjektet

Underskrift intervjudeltaker

Dato for underskrift

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuets tema: Som lærer vil man møte et stort elevmangfold som medfører en rekke utfordringer for lærerrollen. Elever som viser problematferd, er et eksempel på en vanlig utfordring som mange lærere må forholde seg til på en daglig basis. I dette intervjuet ønsker jeg å høre litt om din forståelse og erfaringer med elever som viser problematferd, samt hvordan du håndterer slik atferd.

Din taushetsplikt: Før vi setter i gang må jeg minne deg på at du har taushetsplikt, og at personlige og sensitive opplysninger om enkeltelever må utelates fra informasjonen som kommer frem i dette intervjuet

Din konfidensialitet: Jeg kan forsikre deg om at du vil bli anonymisert og alle opplysninger som kommer frem i dette intervjuet vil bli behandlet konfidensielt både under og i etterkant av intervjuet. Lyddopptakene som blir tatt opp under dette intervjuet vil bli lagret utilgjengelig for andre, og slettet når transkriberingen er ferdig.

Dine Rettigheter: Du har også rett til å trekke deg når som helst under og i etterkant av intervjuet.

Lærerens erfaringer	Først ønsker jeg å høre litt om din erfaring med problematferd i klasserommet:
	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan ser en typisk undervisningstime ut for deg?2. Hva er ønsket og mindre ønsket elevatferd i din undervisning?3. Hvordan forstår du begrepet problematferd?4. Hvilken erfaring har du med elever som viser problematferd?5. Hvilke utfordringer opplever du at disse elevene har i skolen?6. Hvilke forventinger har du til disse elevene (faglig og sosialt)?7. På hvilke måter utfordrer disse elevene deg i ditt lærerarbeid?8. Hvilken grad føler du at du strekker til i møte med disse elevene?

Lærerens forståelse	Nå ønsker jeg å høre litt om din forståelse av problematferd:
	<p>9. Hva tenker du at problematferd kan være et uttrykk for?</p> <p>10. Hvordan tror du elever som viser problematferd opplever skolehverdagen?</p> <p>11. I hvilken grad opplever du at problematferd kan gjøres noe med?</p> <p>12. Elevenes handlinger er ofte rasjonelle for elevene. Hvordan jobber du for å få innsikt i elevenes perspektiver</p> <p>13. Hvilke konsekvenser tenker du at problematferd kan ha for elevens læring og utvikling? Både på kort og lang sikt</p> <p>14. Hvilke konsekvenser tenker du at problematferd kan påvirke læringsmiljøet og klassen som helhet?</p>
Lærerens relasjonsarbeid	Nå vil jeg gå inn på spørsmål som omhandler ditt arbeid med relasjonsbygging
	<p>15. Hvordan opplever du din relasjon til elevene som viser problematferd? er denne forskjellig fra din relasjon til elever som ikke viser slik atferd?</p> <p>16. Har du opplevd noen utfordringer knyttet til det å skape gode relasjoner til elever som viser problematferd?</p> <p>17. Hvordan arbeider du for å bygge gode relasjoner til disse elevene?</p> <p>18. I hvilken grad føler du at elevenes atferd påvirker måten du tenker om eleven på?</p> <p>19. Har du noen gang opplevd at negative tanker om enkeltelever har påvirket måten du har møtt disse elevene på?</p>
Lærerens håndtering	Til slutt er jeg interessert i å snakke om atferdshåndtering
	<p>20. Hvordan jobber du med å håndtere problematferd?</p> <p>21. Hvordan jobber du for å hindre at problematferd oppstår?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er elevens rolle i dette arbeidet? <p>22. Hvordan pleier du å håndtere de situasjonene eleven utagerer i klasserommet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva opplever du som effektive atferdskorrigeringer? - Kan du komme på noen konkrete eksempler der du føler du har håndtert en situasjon godt?

	<p>23. Har du noen gang følt at du har håndtert en situasjon feil? kan du fortelle om denne situasjonen?</p> <ul style="list-style-type: none">- Hva gjorde du/eleven/medelevene?- Hvordan fulgte du opp situasjonen? <p>24. Hva tenker du er viktige egenskaper hos deg som lærer i møte med problematferd?</p>
Avslutning	<p>Før vi avslutter: har du noe mer du har lyst til å tilføye? Eventuelt noen spørsmål til meg?</p> <p>Tusen takk for at du tok deg tid til å delta!</p>

Vedlegg 3 – Meldeskjema NSD

30.04.2023, 22:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [lærerens samhandling med elever som viser problematferd](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 769476	Vurderingstype Standard	Dato 11.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

lærerens samhandling med elever som viser problematferd

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Nils Breilid

Student

Mathilde Kirksether

Prosjektperiode

01.01.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – Kodekart

