

# Positive muligheter i arbeid med problematferd i ungdomsskolen.

*Menneske og/eller metode?*

Wenche Lenes



Masteroppgave i spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

## Sammendrag

**Tittel** på oppgaven er: *Positive muligheter i arbeid med problematferd i ungdomsskolen.*

### **Bakgrunn og formål med oppgaven**

Problematferd blir ofte knyttet til normbrudd. Fordi normene for hva som er akseptabel atferd hele tiden endres, vil også begrepet problematferd forandres (Overland, 2007). Uansett handler dette om barn og unge som ikke klarer å innordne seg i sosiale sammenhenger (Befring og Tangen, 2004).

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hva et utvalg av lærere mener er virksomme tiltak i forbindelse med problematferd i ungdomsskolen. Elever som sammen med én lærer viser sine verste sider, kan i neste øyeblikk med én annen lærer vise det motsatte. Det er grunn til å tro at relasjonen mellom elev og lærer har stor betydning når man arbeider med elever som utviser problematferd i skolen. Vi ”jakter” hele tiden på nye metoder, vi leter etter relevante og virksomme tiltak og så ligger det viktigste grunnlaget for positive endringer kanskje nettopp i relasjonene.

### **Problemstilling**

Undersøkelsens problemstilling er:

*Problematferd i ungdomsskolen – hvilke tiltak er virksomme?*

Jeg har valgt å belyse problemstillingen ut fra hvordan lærerne forstår den vanskelige atferden og hvordan de håndterer problematferden i skolen. Den første delen mener jeg er viktig for at informantene og jeg skulle ha en felles referanseramme under intervjuene. Den er også viktig for at de som senere leser oppgaven skal forstå hvilken type atferd det er snakk om.

Del to er den viktigste for å få svar på hovedproblemstillingen. Hvordan kan lærere i ungdomsskolen møte ungdommer som ikke klarer å tilpasse seg systemet og som

utviser problematferd? For å få svar på hva som er virksomme tiltak var det også viktig for meg å få rede på hva lærerne mente var uvirksomme tiltak.

### **Metode og analyse**

Jeg har valgt et kvalitativ design med intervju som metode i forbindelse med datainnsamlingen i denne undersøkelsen. Kvalitative metoder har sin styrke i at de kan få frem helhet, nyanser og detaljer (Vedeler, 2000). Intervjuguiden er utarbeidet med tanke på å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Utvalget består av seks lærere som er hentet fra fire ulike ungdomsskoler i Vestfold. I analysene har jeg valgt å ta utgangspunkt i en ad hoc meningsgenerering (Kvale, 2006), det vil si at det ikke blir brukt en standardmetode for å analysere intervjumaterialet.

### **Resultater**

Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at det ikke finnes én enkelt metode eller ett tiltak som er løsningen når man arbeider med problematferd i skolen. De personlige egenskapene til lærerne blir av alle informantene i utvalget trukket frem som det viktigste. De voksne må blant annet vise at de er til å stole på, de må utnytte de positive sidene til elevene, de må være interessert i elevene, de må ha godt humør og de må vise elevene tillit og respekt.

Det er av stor betydning at det blir utviklet gode lærer- elevrelasjoner for å kunne forebygge og redusere problematferden. I følge Overland (2007) og Nordahl mfl. (2005) har det vist seg at de lærerne som har positive relasjoner til elevene opplever mindre atferdsproblemer enn de som ikke har det.

I tillegg til lærerens personlige kompetanse ble tiltak som opplæring i sosial kompetanse, alternative skoler, samarbeid med foreldre, kollegaer, ledelsen og eksterne instanser trukket frem som viktige i forbindelse med denne elevgruppa.

## Forord

Prosessen med å skrive masteroppgave i spesialpedagogikk har vært spennende, lærerik og krevende, både faglig og personlig.

Det er mange som fortjener en takk for den støtten jeg har fått i prosessen med denne masteroppgaven. Først vil jeg få takke mine seks informanter. De stilte villig opp og delte sine erfaringer og sin kompetanse med meg. Informasjonen har gitt meg inspirasjon og kunnskap som jeg vil ta med meg videre i jobben som lærer. Jeg har blitt overrasket over informantenes sterke fokus på relasjonen mellom lærer og elev, men har også fått bekreftet en del ting som jeg selv synes er viktig når man arbeider med problematferd i ungdomsskolen.

En stor takk også til min veileder Hilde Larsen Damsgaard som har vært en god støtte og inspirator i prosessen. Dine solide kunnskaper og gode råd har vært til stor nytte. Tusen takk!

Jeg har også fått god hjelp, konstruktive tilbakemeldinger og inspirasjon fra flere av mine kollegaer. Jeg vil spesielt takke Solveig Tinderholt for språklig assistanse og interessante drøftinger, Inger Nilsen for korrekturlesing og som under hele prosessen har vist interesse og oppmuntret meg og Bjørn Gurijordet som stilte opp til prøveintervju. Tusen takk for hjelp og oppmuntring!

Til slutt vil jeg takke venner og familie som hele tiden har hatt tro på at jeg ville komme i mål.

Andebu, august 2007

Wenche Lenes

---

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>INNHOOLD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING, AVGRENSING OG BEGREPSAVKLARING.....	9
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	12
<b>2. PROBLEMATFERD</b> .....	<b>13</b>
2.1 BEGREPSBRUK OG DEFINISJONER.....	13
2.2 PROBLEMATFERDENS ULIKE ANSIKTER.....	15
2.3 OMFANGET AV PROBLEMATFERD.....	17
2.3.1 <i>Er omfanget av problematferd økende?</i> .....	18
2.4 RISIKOFAKTORER OG BESKYTTENDE FAKTORER.....	19
<b>3. TILTAK I FORBINDELSE MED PROBLEMATFERD I SKOLEN</b> .....	<b>23</b>
3.1 TILTAK MED ULIKE FOKUS.....	23
3.2 ARBEID MED SOSIAL KOMPETANSE.....	26
3.2.1 <i>Aggression Replacement Training (ART)</i> .....	27
3.3 SAMARBEID.....	28
3.3.1 <i>Samarbeid mellom skole og hjem</i> .....	28
3.3.2 <i>Samarbeid med kollegaer og skolens ledelse</i> .....	30
3.3.3 <i>Samarbeid med eksterne instanser</i> .....	31
3.4 DEN GODE LÆREREN.....	33
3.4.1 <i>Relasjoner</i> .....	33

---

3.4.2	<i>Undervisning og tilpasset opplæring</i> .....	37
3.4.3	<i>Klasseledelse</i> .....	39
3.5	ALTERNATIVE OPPLÆRINGSTILBUD .....	41
<b>4.</b>	<b>METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>43</b>
4.1	KVALITATIV VS KVANTITATIV FORSKNINGSMETODE .....	43
4.2	FENOMENOLOGISK OG HERMENEUTISK TILNÆRMING .....	44
4.2.1	<i>Intervju som forskningsmetode</i> .....	45
4.3	INTERVJUENE .....	46
4.3.1	<i>Utvelgelse og kontaktetablering</i> .....	46
4.3.2	<i>Utforming og utprøving av intervjuguiden</i> .....	47
4.3.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	49
4.3.4	<i>Bearbeiding av intervjuene</i> .....	50
4.4	ETISKE BETRAKTNINGER .....	51
4.5	VALIDITET OG RELIABILITET .....	52
<b>5.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN</b> .....	<b>54</b>
5.1	LÆRERNES FORSTÅELSE AV PROBLEMATFERD .....	54
5.1.1	<i>Lærernes forståelse av begrepet problematferd</i> .....	54
5.1.2	<i>Den vanskelige atferden</i> .....	57
5.2	LÆRERNES HÅNDBLÅNDING AV PROBLEMATFERD .....	62
5.2.1	<i>Tiltak som ikke fungerer</i> .....	62
5.2.2	<i>Tiltak som fungerer</i> .....	66
5.2.3	<i>Samarbeid</i> .....	73

---

<b>6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....</b>	<b>80</b>
<b><i>KILDELISTE</i> .....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>87</b>

**Vedlegg:**

1. Brev til ungdomsskolene

2. Intervjuguide

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne oppgaven tar opp problemstillinger knyttet til problematferd i ungdomsskolen. Oppgavens fokus er virksomme tiltak i forhold til denne elevgruppa. Elever som sammen med én lærer viser sine ”verste sider”, kan i neste øyeblikk med én annen lærer vise det motsatte. Det er grunn til å tro at relasjonen mellom elev og lærer har stor betydning når man arbeider med elever som utviser problematferd i skolen.

*Dette er lærerens egentlige fag: Å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn. Det er hans métier. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det (Bjørneboe sitert i Eidsvåg, 2005, s. 225).*

Jeg har arbeidet som kontaktlærer og spesialpedagog på en ungdomsskole i åtte år. I løpet av disse årene har jeg truffet mange elever som har passet dårlig inn i det skolesystemet som er ved denne skolen. Mange elever utfordrer oss i hverdagen, og problemene deres kommer til uttrykk på forskjellig måte. Noen sliter med fagvansker, noen sliter sosialt, noen sliter på hjemmebane, noen sliter blant kamerater. I denne oppgaven vil jeg ha fokus på de elevene som utviser problematferd. Det vil bli lagt størst vekt på de elevene som viser utagerende atferd. Dette fordi informantene fokuserte mest på denne elevgruppen under intervjuene. De elevene som er stille og innadvendt vil også bli omtalt i noen grad, mens det vil bli lagt lite vekt på de som har de mest alvorlige problemene, som kalles norm- og regelbrytende atferd eller antisosial atferd.

*”Det finnes elever som har vansker i skolen, elever som skolen har vansker med og skoler med problemer” (Ogden, 2001, s.16).* Noen elever har diagnoser som krever spesiell tilrettelegging, noen lærere fungerer dårlig i jobben sammen med ung-



dommer, og på en del skoler er kanskje kulturen og reglene for rigide. Vi må forholde oss til ulike perspektiver for å få et helhetlig inntrykk av problemene som er i skolen.

Da jeg skulle ta stilling til tema, fant jeg fort ut at elever med problematferd skulle være hovedtema. Jeg vurderte om jeg skulle observere, intervjuere elever, foreldre eller lærere. Fordi jeg selv er lærer i ungdomsskolen, fant jeg ut at det ville styrke min praksis dersom jeg fikk vite mer om hva andre lærere oppfatter som problematferd, og hva de ser på som virkningsfulle tiltak. Kanskje kunne jeg få noen nye verktøy å bruke i min skolehverdag! I tillegg mener jeg at alt for mye undervisning i ungdomsskolen blir forstyrret på grunn av utfordrende atferd. Hva er grunnen til at elever ikke finner seg til rette i undervisningen og generelt på skolen? På hvilken måte kan vi som lærere møte disse elevene for å gi dem noe meningsfylt å fylle tiden sin med, eller for å få til en konstruktiv forandring? Spørsmålene jeg stiller meg er mange. På spørsmål om hva som er det vanskeligste med jobben deres, svarer mange lærere atferds- og disiplinproblemer. Mange skoler har satt atferdsproblemer på dagsorden, kanskje fordi problemene begynner å vokse dem over hodet eller for å unngå at små problemer skal vokse seg større (Ogden, 2001).

Jeg har tatt utdanning i spesialpedagogikk med vekt på sammensatte lærevansker, og har hele tiden vært opptatt av de elevene som utfordrer oss i forhold til atferd. Det er gjort mange undersøkelser. Likevel er det mye vi ikke vet om hvorfor atferdsproblemer oppstår i skolen, eller hvilke tiltak som har positiv virkning. I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hvilke positive muligheter vi har når det gjelder denne elevgruppa. Hva kan vi gjøre for få skolen til å være et bedre sted for flere?

## 1.2 Problemstilling, avgrensning og begrepsavklaring

Det overordnede målet for denne masteroppgaven har vært å finne ut hvordan lærere i ungdomsskolen forstår problematferd, og hvordan de håndterer de problemene som oppstår i det daglige. For å finne ut av dette måtte jeg skaffe tilveie eksempler fra lærere som underviser i ungdomsskolen. Jeg ønsket at lærerne skulle beskrive hva de

legger i begrepet problematferd og fortelle om sin erfaring med virksomme tiltak. På denne måten ønsket jeg å fremskaffe opplysninger som kan hjelpe andre lærere i ungdomsskolen til en bedre praksis. Jeg har kommet frem til følgende hovedproblemstilling for min oppgave:

*Problematferd i ungdomsskolen – hvilke tiltak er virksomme?*

Jeg har valgt å belyse problemstillingen ut fra hvordan lærerne forstår problematferd og hvordan de håndterer denne atferden. Den første delen mener jeg er viktig for at informantene og jeg skulle ha en felles referanseramme under intervjuene. Den er også viktig for at de som senere leser oppgaven, skal forstå hvilken type atferd det er snakk om.

Del to er den viktigste for å få svar på hovedproblemstillingen. Hvordan kan lærere i ungdomsskolen møte ungdommer som ikke klarer å tilpasse seg systemet, og som utviser problematferd? For å få svar på hva som er virksomme tiltak, var det også viktig for meg å forstå hva lærerne mente var uvirksomme tiltak.

På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke kunnet skrive så mye teori om problematferd og tiltak som jeg kunne ønske. I oppgaven fokuserer jeg på norsk forskning når jeg skal si noe om omfanget av problematferd i skolen. Tiltakene jeg nevner, skal fungere i norsk skole, og det er ofte vanskelig å sammenlikne forskning fra ulike land, blant annet fordi begrepsbruken, konteksten og skolesystemene er forskjellige. Jeg måtte utelate alt som har med årsaker til problematferd, og jeg kunne heller ikke skrive teori om alle de tiltakene som informantene nevnte. Jeg har likevel tatt med det jeg synes er viktig for å belyse problemstillingen.

Teoridelen og drøftingsdelen ble veldig annerledes enn det jeg først trodde. Under intervjuene forventet jeg å få beskrevet noen effektive metoder som er virksomme overfor elever som utviser problematferd. Jeg fikk noen metoder beskrevet, men det største fokuset ble lagt på lærerens profesjonelle og personlige kompetanse. Jeg ble overrasket da lærerne beskrev seg selv som det viktigste tiltaket. Dette har hatt

betydning for mitt teorivalg. Lærerrollen og det relasjonelle aspektet er vektlagt fremfor en grundig presentasjon av ulike tiltakspakker og metoder.

Elin Thuen ved Senter for atferdsforskning i Stavanger disputerte nylig ved Universitetet i Bergen med en avhandling om læringsmiljø, mestring og sosiale og emosjonelle problemer. Hun har funnet ut at det er den emosjonelle støtten fra læreren som henger sterkest sammen med elevenes konsentrasjon og opplevelse av mening. Når læreren viser at han bryr seg om elevene, vil de lettere gjøre det læreren ber om. Undersøkelsen til Thuen viser at hver tredje elev på ungdomstrinnet mener at de får for lite emosjonell støtte fra læreren (Stangeland, 2007). Gode relasjoner mellom elev og lærer er avgjørende i skolen for å skape et godt læringsmiljø for alle elever.

I det følgende vil jeg si noe om min egen forståelse av begrepene problematferd og tiltak. I oppgavens andre og tredje kapittel vil jeg komme mer inn på teori knyttet til problematferd og virksomme tiltak.

#### *Problematferd:*

I denne oppgaven vil begrepet problematferd bety det samme som atferdsvansker eller atferdsproblemer. Det er viktig for meg å poengtere at begrepet i denne oppgaven ikke sier noe om hvor problemet ligger. Problematferd og atferdsvansker /atferdsproblemer vil bli benyttet om hverandre.

#### *Tiltak:*

Et tiltak kan være en metode, men det kan også være personlige egenskaper. Et tiltak blir satt i verk for å endre en situasjon til det bedre. Ofte deles tiltak inn i individsentrert, skole- og klassesentrert og multisentrert (Sørli, 2000).

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler. I kapittel en gjør jeg rede for tema, bakgrunn for valg av tema, problemstilling og avgrensninger. I tillegg vil jeg definere/kommentere noen av de sentrale begrepene som blir brukt i oppgaven.

I kapittel to rettes fokus mot oppgavens teoretiske utgangspunkt når det gjelder problematferd. Jeg vil definere begrepet problematferd, se på omfanget av problematferd i skolen og komme inn på de risiko- og beskyttelsesfaktorene som er knyttet til skolen.

I kapittel tre tar jeg for meg tiltak i forbindelse med problematferd i skolen. Dette er også et teoretisk kapittel hvor tiltak, både på individnivå og på skole- og klassenivå, vil bli omtalt.

I kapittel fire redegjør jeg for forskningsdesign og metode. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med intervju av seks lærere i undersøkelsen. Informantene blir presentert og gjennomføringen av intervjuene blir beskrevet. Bearbeidingen av intervjuene, etiske hensyn, reliabilitet og validitet blir også omtalt i dette kapittelet.

I kapittel fem presenteres resultatene fra intervjuene. Resultatene blir belyst gjennom informantenes egne beskrivelser. Disse blir drøftet og sett i sammenheng med teoridelen, kapittel 2 og 3.

I det siste kapittelet, kapittel seks, vil jeg oppsummere resultatene fra undersøkelsen og se disse i lys av problemstillingen.

## 2. Problematferd

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske utgangspunkt når det gjelder problematferd. Hensikten er å se på begrepsbruk og definisjoner av problematferd, problematferdens ulike ansikter og omfanget av problematferd. Jeg vil også belyse risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i skolen når det gjelder utvikling av problematferd.

### 2.1 Begrepsbruk og definisjoner

Det er mange faguttrykk og begreper som har blitt brukt opp igjennom tidene for å beskrive problematferd hos barn og unge. Disiplinvansker er et tema vi har hørt mye om gjennom hele vår skolehistorie. Skulk, skolevegring og dårlig disiplin har blitt påvist, blant annet av Befring, som et gjennomgående problem i norsk skole i over 200 år (Solli, 1993). Disiplinvansker refererer til at regler og normer ikke blir overholdt. Den som ikke klarer å forholde seg til et reglement, viser ut fra en slik forståelse udisiplinert atferd (Overland, 2007).

I spesialpedagogisk sammenheng blir blant annet disse begrepene brukt: psykososiale vansker, problematferd, atferdsvansker, tilpasningsvansker, utagerende og innagerende atferd, sosiale og emosjonelle problemer osv. Uansett hvilket begrep eller hvilken betegnelse som blir brukt, handler dette om barn og unge som har vanskeligheter med å innordne seg i sosiale sammenhenger (Befring og Tangen, 2004). I følge Slåttøy har man innenfor spesialpedagogikken ofte tatt et ensidig individperspektiv for å forstå den vanskelige atferden. Tiltakene som har blitt satt inn, har ofte vært for snevre sett i forhold til det mer komplekse årsaksmønsteret. Når man skal definere problematferd, er det viktig å se på fenomenet fra flere sider samtidig sånn som for eksempel skoleforhold, eleven selv og oppvekst- og miljøforhold (Slåttøy, 2006; Ogden, 2001).

Problematferd blir ofte knyttet til normbrudd. Siden normene for hva som er akseptabel atferd hele tiden endres, vil også begrepet problematferd forandres. Hva som betraktes som problematferd, endres over tid, både i samfunnet for øvrig og i skolen (Overland, 2007). Problematferd må betraktes som et relativt begrep som kan sees ut fra mange forskjellige perspektiver.

Eva Johannesen beskriver sosiale og emosjonelle vansker som vansker som må forstås i samspill med omgivelsene. Uansett andre årsaker blir vanskene utviklet og vedlikeholdt ut fra hvordan omgivelsene svarer på dem (Johannesen, 1996). Denne definisjonen viser til atferdsvansker ut fra et systemteoretisk perspektiv. Problemene kan ha mange årsaker, men det er viktig at de blir sett på i lys av samspill. Måten omgivelsene reagerer på vanskene på, vil ha stor betydning for hvordan vanskene utvikler seg og opprettholdes. Denne definisjonen utelukker at problematferd kun er knyttet til forhold i individet eller i familien til individet.

Samuel Kirk ga i 1972 denne definisjonen av problematferd: *"Avvik fra aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv"* (Kirk sitert i Aasen m.fl, 2002, s. 33). Kirk definerer problematferd i forhold til hva man kan forvente av et barn ut fra barnets alder. Vanskene hemmer eller forstyrrer også barnet selv og andre mennesker i barnets omgivelser. Dette er et dilemma i skolen. Lærerne må ta individuelle hensyn og kanskje se mellom fingrene med en del uønsket atferd. Samtidig må læreren beskytte de andre elevene slik at de er trygge, og at de trives, i tillegg til at de skal lære noe på skolen.

Ogden definerer atferdsproblemer både ut fra individperspektivet og miljøperspektivet. Man har en forståelse av at problemene oppstår når eleven og de andre i skolemiljøet ikke fungerer sammen (Slåttøy, 2006). Definisjonen til Ogden er mye brukt i dagens skole.

*Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2001, s.15).*

Jeg vil videre i oppgaven bruke begrepet problematferd som en fellesbetegnelse på både utagerende og innadvendt atferd. I tillegg vil jeg forholde meg til Ogdens definisjon av problematferd for å ha fokus både på miljøet og eleven. Det er viktig å huske på at skolers kultur for håndtering av problematferd er veldig forskjellig. Dersom skolen har liten takhøyde, urimelige og uutalte regler, dersom det er et rigid regelvelde med håndheving av regelbrudd som det mest sentrale, vil det kanskje være helt normalt å reagere med å bryte reglene. Kaufmann sier at ”..atferdsavvik er det vi gjør det til. Det er ikke et objektivt fenomen som eksisterer uavhengig av våre vilkårlige sosiokulturelle regler” (Kaufmann sitert i Ogden, 1992, s.39). Atferd er alltid knyttet til én eller flere kontekster eller situasjoner. Problematferd kan vise seg i én situasjon, men være fraværende i en annen. Dersom problematferden viser seg i flere ulike situasjoner eller på flere ulike arenaer, er problemene mer alvorlige enn om atferden bare kan knyttes til én bestemt situasjon (Overland, 2007).

## 2.2 Problematferdens ulike ansikter

Problematferd kan komme til uttrykk på ulike måter, og det vil derfor være hensiktsmessig å skille mellom typer og grad av problemer. For å vite hvordan man skal forholde seg til de problemene som oppstår, er det vesentlig å se på ulike typer av problemer for å sette inn de mest konstruktive tiltakene. Betegnelsen atferdsproblemer eller problematferd brukes både i forhold til uro og bråk i undervisningssituasjonen, men også til en mer utagerende form for atferd, som for eksempel krangling, slossing og voldsbruk. I tillegg har vi de innagerende elevene, eller elevene som utviser en mer innadvendt atferd som engstelse og isolasjon. For å skille mellom ulike typer og grad av atferd må vi ta i bruk et mer flerdimensjonalt atferdsbegrep.

Den vanligste måten å dele inn problematferd på er utagerende atferd og innadvendt atferd. Elevene med utagerende atferd har fått større oppmerksomhet enn elever med innadvendte problemer både av forfattere, lærere og medelever (Lund, 2004). Disse

elevene forstyrrer læreren og medelevene mer i undervisningssituasjonen (Damsgaard, 2003).

Utagerende atferd kjennetegnes ved at eleven er i hyppige konflikter. Utageringen kan både være verbal og fysisk (Kvello, 2007). Elevene har ofte et høyt aggresjonsnivå og skaper ofte stor turbulens rundt sin egen person. Utagerende atferd kan hindre undervisning og skaper stress både i klassemiljøet og i skolemiljøet.

Innadvendte problemer kan være svært alvorlige, men de er mindre synlige i klasse- og skolemiljøet. Problemene har først og fremst negativ konsekvens for eleven selv. Atferden til disse elevene kjennetegnes ved passivitet, isolasjon, dårlig selvhevdelse, nedstemthet, lavt selvbilde etc. På en skole kan det være flere elever med innadvendte problemer enn utagerende problemer, men de er lett å overse i en travel hverdag og i støyet fra de andre elevene (Lund, 2004).

Nordahl og Sørli gjennomførte i 1998 en undersøkelse om problematferd i skolen. Med bakgrunn i denne undersøkelsen, der elever i 5. klasse, 8. klasse og 1. klasse i videregående skole rapporterte om egen atferd, har de delt inn problematferd i fire kategorier, lærings- og undervisningshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og klart normbrytende atferd (antisosial atferd) (Sørli og Nordahl 1998). I det følgende gir jeg en kort innføring i de ulike begrepene/undergruppene.

*Lærings- og undervisningshemmende atferd* er en fellesbetegnelse for atferd som å drømme seg bort i timene, å bli lett distraheret av andre ting, å skape uro og bråk i undervisningen og å forstyrre de andre elevene i klassen. Atferden kan ikke sees på som alvorlig før den opptrer hyppig og i et stort omfang. Mange elever utviser til tider denne typen atferd. Det er følgelig først og fremst omfanget av disse vanskelighetene som gjør atferden vanskelig å håndtere.

*Sosial isolasjon/innadvendt atferd* dreier seg om å være ensom på skolen eller å være lei seg. Elever som er sosialt isolerte, er ofte alene i friminuttene og har vanskelig for å ta kontakt med medelever på grunn av sjenanse. Denne typen problematferd



forstyrrer ikke undervisningen for de andre elevene og hemmer ikke andres læring, men det kan ha svært negativ betydning for elevens læring. Disse elevene trenger hjelp og støtte for å endre den situasjonen de er i.

*Utagerende atferd* kjennetegnes ved aggresjon. Eleven svarer tilbake når han/hun blir irettesatt. Eleven sloss med medelever og krangler med lærere. Atferden er ødeleggende for undervisningen og elevenes læring. Ofte er det denne typen atferd lærere synes er den vanskeligste å takle.

*Norm- og regelbrytende atferd* er ikke omfattende i skolen, men den representerer store utfordringer når den viser seg. Atferden kan også betraktes som antisosial atferd. Eksempler på denne typen atferd kan være hærverk, trusler og plaging av medelever, tyveri, rus, besittelse av våpen, skulking osv. Atferdsutslagene er alvorlige og tiltakene må være multisentrerte når man jobber med denne elevgruppa (Nordahl mfl., 2005).

## 2.3 Omfanget av problematferd

Det er ikke enkelt å besvare spørsmålet om hvor stort omfanget av problematferd er i skolen i dag. Problemene består i definisjonen av problematferd, hvilke begreper som blir brukt og hva som legges i de ulike begrepene. Hvilke situasjoner og hendelser skal regnes med blant problematferden? I tillegg er det vanskelig å vite hvordan man skal måle problematferden. Hvor høy er intensiteten, hvor stort er omfanget, hvor store er skadene for de andre i miljøet og hvor stor er varigheten for at det skal kalles problematferd (Ogden, 2001; Andershed & Andershed, 2007)?

I følge Sørli er anslagene usikre nettopp fordi man blant annet bruker ulike begrepsdefinisjoner, forskjellige indikasjonskriterier og måleinstrument. Det varierende datagrunnlaget gjør det vanskelig å sammenlikne omfanget i ett land med omfanget i et annet land (Sørli, 2000). For å kunne si noe om utviklingen av atferdsproblemer i skolen, må det med jevne mellomrom gjennomføres kartleggingsstudier som er sammenliknbare. Slike kartleggingsundersøkelser finnes

---

det få av både i Norge og i utlandet (Ogden, 2001). Et annet problem som også ofte oppstår når man skal sammenlikne resultater fra ulike undersøkelser, er at interessen for hva en ønsker å kartlegge har endret seg over tid (Ogden, 2001).

I Norge finnes det ikke undersøkelser der graden av alvorlige atferdsavvik i normalpopulasjoner av barn og unge er undersøkt (Sørli, 2000), men det finnes andre kilder som kan gi oss en indikasjon på hvor stort omfanget er, som for eksempel statistisk sentralbyrå og registerdata fra politi og barnevern, deskriptive studier i forskjellige utvalg der forekomst av bestemte antisosiale/kriminelle handlinger er kartlagt og deskriptive studier av forekomst av problematferd i skolen. Ut fra denne typen kilder kan vi konkludere slik Sørli (2000) gjør med at ca. 1-3 % av barn og unge i vestlige land har alvorlige atferdsproblemer (Psykiatrisk diagnose: atferds-forstyrrelser etter DSM- IV) og at det er en noe større gruppe som risikerer å utvikle atferdsproblemer av denne art. Videre kan man konkludere med at ca. 10- 12 % av elevene i grunnskolen har problematferd av moderat art.

### **2.3.1 Er omfanget av problematferd økende?**

Cay Gjerustad og Thomas Nordahl ved Nova har sammenliknet resultater fra forskning foretatt i årene 1995 til 2003 for å se om omfanget av problematferd har økt eller minnet i skolen. Undersøkelsene peker i ulike retninger. Ogden og Lindberg fant en tendens til mer problematferd i 1999 enn i 1997 i sin undersøkelse, Elevatferd og læringsmiljø 2000. I PISA 2003 rapporterer elevene mer bråk, uro og sløsing med tid enn samtlige andre OECD- land (Kjernsli mfl, 2004). Funnene i undersøkelser foretatt av Nova i 1994/1995 innenfor prosjektet "Skole og samspillvansker" (Sørli og Nordahl, 1998) og skoleåret 2002/2003 innenfor prosjektet "Læringsmiljø og problematferd" (Nordahl 2004), viser nedgang i omfang når det gjelder problematferd. Pape og Falck (2003) fant ingen eller bare små endringer i forekomst av selvrapportert problematferd i skolen, som å krangle med lærer, banne til lærer, skulking og slåssing med våpen, mens det å slå eller true med å slå viste en klar nedgang fra 1992 til 2002. Sletten (2003) og Bakken og Nordahl (2003) gir støtte til

disse funnene. En sannsynlig forklaring på at man finner motstridende funn er at det er forskjellige grupper som er informanter. Lærere og elever vil sannsynligvis ha ganske ulikt utgangspunkt for å vurdere forekomsten av problematferd. I alle de sistnevnte undersøkelsene var elever informanter, mens i studiet til Ogden og Lindberg vises det til resultater hvor lærere har vært informanter (Gjerustad og Nordahl, 2005).

Når man skal sammenlikne undersøkelser som er foretatt over flere år og resultater fra disse, er det viktig at man tar hensyn til at elever kan forstå spørsmål og ord på ulike måter, hjemmesituasjonen til elever kan være endret osv. For å underbygge de funnene som har blitt presentert av Cay Gjerustad og Thomas Nordahl, kreves det flere oppfølgingsstudier. Først da kan vi si noe sikkert om tendenser over tid (Gjerustad og Nordahl, 2005).

Det ble foretatt noen deskriptive undersøkelser i Norge på slutten av 1990- tallet (Elevatferd og læringsmiljø 1997 og 2000, Skole- og samspillsvansker 1998). Disse undersøkelsene tar for seg problematferd i skolen og sier noe om omfanget av disse problemene. Undersøkelsene understøtter tallene som Sørli oppgir i sin bok ”Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen” (2000).

## 2.4 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Dersom vi skal kunne utvikle virksomme tiltak og behandlingsmetoder, er det nødvendig å ha kjennskap til forhold som øker sannsynligheten for utvikling av atferdsproblemer, og forhold som forebygger eller reduserer en negativ atferdsutvikling hos risikoutsatte barn og unge. Hvor godt et tiltak fungerer, avhenger både av i hvor stor grad vi modererer innvirkningen av risiko- og opprettholdende faktorer, og av hvor godt vi fremmer ressurser hos barna eller deres omgivelser (Nordahl mfl. 2005).

Risikofaktorene forteller oss noe om at sannsynligheten for at barnet eller den unge skal utvikle problematferd, er større enn om disse risikofaktorene ikke hadde vært

der. Det dreier seg om forhold eller hendelser som forekommer før barnet eller ungdommen har utviklet atferdsproblemer, og som er påvist å forutsi negativ atferdsutvikling (Nordahl mfl., 2005). Kunnskap om risikofaktorer og beskyttende faktorer kan gi oss et verdifullt redskap når det gjelder å forebygge og redusere problematferd. I arbeidet med barn og unge må man prøve å redusere risikofaktorene samtidig som man prøver å sikre at flest mulig beskyttende faktorer er til stede (Overland, 2007; Ogden, 2001).

Beskyttende faktorer virker i motsatt retning av risikofaktorer. Disse faktorene øker sannsynligheten for at barn og unge er beskyttet mot negativ utvikling. De beskyttende faktorene kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn. Faktorene fremmer kompetanse og positiv utvikling (se tabell s. 21-22). Dersom det er mange beskyttende faktorer tilstede, vil disse hemme risikofaktorenes negative effekt (Nordahl mfl., 2005).

Kunnskapen om risiko- og beskyttende faktorer legger en rekke føringer for hvordan vi bør utforme tiltak. Det er aldri bare én årsak til at barn utvikler problematferd. Tiltak som bare fokuserer på en liten eller mindre sentral del av problembildet, har i beste fall vist seg å ha liten eller ingen effekt, og i verste fall skadelig eller problemforsterkende effekt (Sørli, 2000). Det finnes verken enkle eller kjappe løsninger som virker. Derimot gir beskyttelses- og risikofaktorer oss mange konkrete indikasjoner på hvilke innholdsmessige områder som bør vektlegges når man utformer tiltakene (Nordahl mfl., 2005).

Danielsen (2005) sier at forskningsresultater viser at skoler kan fremme positiv utvikling for elever som er utsatt for mange risikofaktorer ved for eksempel å:

- sette og kommunisere realistisk høye forventninger
- skape mulighet for meningsfull deltakelse
- øke prososial tilknytning
- sørge for omsorg og støtte

- sette klare og konsistente grenser
- undervise i livsferdigheter som samarbeidsferdigheter, ferdigheter i konfliktløsning og problemløsning osv.

For å fremme positiv utvikling hos elevene er det viktig at læreren kjenner seg selv godt og har god innsikt i hvordan han eller hun fremstår for elevene. Relasjonen mellom læreren og eleven er svært viktig i forbindelse med forebygging og/eller reduksjon av problematferd, og for å øke elevenes motstandskraft. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3 og under presentasjonen og drøftingen av funn. Mestringsopplevelser og klassebaserte tiltak kan være med på å redusere aggressiv og antisosial atferd (Overland, 2007; Nordahl m.fl., 2005).

Nordahl mfl. (2005) har utarbeidet en tabell over de viktigste risikofaktorene og beskyttende faktorene innenfor ulike sosialøkologiske delsystemer (individ, familie, skole, jevnaldrende og nærmiljø). Overland har også en slik tabell i boka ”Skolen og de utfordrende elevene”. Siden jeg i denne oppgaven ser på hva som er virksomme tiltak i skolen i forbindelse med problematferd, vil jeg i det følgende gjengi de risiko- og beskyttende faktorene som er knyttet til skolen. Oversikten er satt sammen av Nordahl og Overlands tabeller.

Sosialøkologiske delsystemer	Risikofaktorer	Beskyttende faktorer
<b>Skole</b>	Uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse  Uklare forventninger til og liten oppmuntring av prososial atferd.  Konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø (lite samhold, støtte, mange konflikter, konkurranse)  Negative og konfliktfylt relasjon mellom elev og lærer  En undervisningspraksis preget av lite variasjon, struktur, elevorientering og	Autorativ klasseledelse (proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig, konsekvent)  Positiv relasjon til en lærer.  Et fåtall klare felles regler og regelhåndhevelse.  Samarbeid skole- hjem (Hvordan det samarbeides, og målrettetheten.)  Tydelige, samstemte og realistiske forventninger til elevers atferd og mestring  Tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd.

	<p>engasjement</p> <p>Manglende felles holdninger og strategier på den enkelte skole i forhold til forebygging og takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse</p> <p>Uklar og lite responsiv klasseledelse (reaktiv, autoritær, ettergivende, el. forsømmende)</p> <p>Omfattende skoleskulk</p> <p>Manglende tilknytning til skolen</p> <p>Segregerte opplæringstilbud i gruppe for atferdsvanskelige elever.</p>	<p>Interessant og velorganisert undervisning</p> <p>Bruk av hjemmelekser og god oversikt over elevenes utvikling</p> <p>Rike muligheter for elevene til å oppleve mestring</p> <p>Velordnet klassemiljø, med vekt på profesjonell og proaktiv klasseledelse</p> <p>Skoleledelse som gir klare føringer, men som er åpen for andres idéer, og som fremmer høy moral hos lærere og elever</p> <p>Skoleomfattende policy og handlingsplan for takling av problematferd og fremming av sosial kompetanse.</p>
--	---	---

Risikofaktorer og beskyttende faktorer (Overland, 2007:18, Nordahl mfl., 2005:104)

### 3. Tiltak i forbindelse med problematferd i skolen

Oppsummeringer og metaanalyser av internasjonale og nasjonale evalueringsstudier konkluderer med at de fleste tiltakene som skolene, hjelpeapparatet og rettsvesenet har iverksatt overfor barn og unge med atferdsproblemer, har hatt liten eller ingen virkning (Nordahl mfl., 2005). Hvert år brukes det store summer på forebyggende tiltak og behandlingsmetoder, hvor foreldre og fagfolk legger ned mye arbeid, uten at resultatene viser seg. I følge nyere internasjonal tiltaksforskning fremstår enkelte familie- og nærmiljøbaserte tiltaksmodeller (Norges forskningsråd, 1998) og enkelte skolebaserte tiltaksmodeller (Sørli, 2000) som de mest lovende tilnærmingene til atferdsproblematikk.

#### 3.1 Tiltak med ulike fokus

Skolens betydning i forbindelse med forebygging og reduksjon av atferdsproblemer har vært undervurdert. Sørli (2000) har sett på resultater fra nyere studier av tiltak med basis i skolen, og disse viser at visse typer skoletiltak er de mest lovende. Sørli deler inn de skolebaserte tiltakene i tre hovedkategorier.

*Elevsentrerte tiltak:* Endringsfokuset legges her på elevene. Ut fra direkte arbeid mot eleven via ulike strategier og metoder forsøker man å påvirke elevens atferd og mestring. Tiltakene bygger på antakelsen om at problematferd først og fremst er et lært fenomen. Selv om eleven har en nevrobiologisk dysfunksjon eller svikt, anser man ikke denne medfødte sårbarheten som umulig å kompensere for. De to områdene innenfor denne kategorien som har pekt seg ut som spesielt virksomme er systematisk atferdskorreksjon og sosial ferdighetstrening (Nordahl mfl., 2005).

*Skoleomfattende og klassesentrerte tiltak:* Endringsfokuset er rettet mot skolemiljøet og/eller lærings- og utviklingsbetingelsene i klasserommet. Ved at man retter oppmerksomheten mot kontekstuelle forhold og pedagogens virksomhet i den

ordinære klasse og klasserom, unngår man faren ved å stigmatisere enkeltelever eller grupper av elever (Sørлие, 2000).

PALS er et eksempel på en skoleomfattende tiltaksmodell som skal fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø i skolen. Dette skal gjøres gjennom å involvere alle elever og ansatte på alle skolens områder, samt elevenes foreldre. Alle elevene ved skolen blir undervist i forventet atferd og sosiale ferdigheter for å forebygge problemutvikling. De elevene som er i en risikosone, får mer intensive støttetiltak. Disse tiltakene iverksettes også for å redusere eller stoppe utviklingen av negativ atferd som allerede er fremtredende. De individuelle støttetiltakene gis som en kombinasjon av sosial ferdighetstrening og veiledning til elevenes lærere om hvordan de kan håndtere problematferd. Foreldrene får også tilbud om hjelp (Arnesen mfl., 2006). Det sentrale elementet er at negative reaksjoner mot atferdsproblemer i seg selv ikke bidrar til å redusere atferdsproblemer, men må kombineres med forsterkning av positive atferdsmønstre (Forebyggende innsatser i skolen, 2006).

Den viktigste forutsetningen for at en skoleomfattende innsats skal gi resultater, er at hele personalet forplikter seg og engasjerer seg i de tiltakene som iverksettes. Felles forventninger og konsekvenser fra et samlet personale, gir langt sterkere effekt enn om budskapet kommer fra en enkelt lærer (Arnesen mfl., 2006).

*Multisentrerte tiltak:* Overfor høyrisikoelever er det grunn til å fremheve kombinasjonen av bredspektrede og miljøovergripende skoletiltak som er nøye tilpasset den enkeltes behov og situasjon. I skolen har vi liten erfaring med slike tiltaksformer, men det er godt dokumentert at multisentrerte tiltak med basis i familien, kan gi betydelige effekter både på kort og lang sikt (Sørлие, 2000).

Multisentrerte tiltak i skolen vektlegger gjerne intervensjoner direkte knyttet mot enkeltelever, men samtidig vektlegges intervensjoner rettet mot læringsmiljøet i klassen og tiltakskomponenter rettet mot skole- hjem samarbeid og/eller mot foreldrene i form av foreldreferdighetstrening. Endringsfokuset blir altså lagt både på



individnivå og systemnivå. Disse tiltakene er ofte svært kostnadskrevenne og delkomponentene er skreddersydd for det enkelte tilfellet. Det er viktig å huske at de multisentrerte tilbudene er høytterskeltilbud, som kun anbefales iverksatt overfor de vanskeligste og mest risikoutsatte elevene i skolen (Nordahl mfl., 2005).

Det finnes flere tiltaksmodeller som er multisystemiske, blant andre Parent Management Training (PMTO), Webster Stratton- modellen og Multisystemisk terapi (heretter MST). De to førstnevnte brukes gjerne på mindre barn i barnehage- og barneskole- alder.

MST er av eksperter både internasjonalt og nasjonalt fremhevet som ett av de mest lovende når det gjelder forebygging og behandling av alvorlige atferdsproblemer (Norges forskningsråd, 1998). MST er vel fundert, både teoretisk og empirisk. Den har dokumenterte positive effekter, og den bygger på prinsippene om inkludering og myndiggjøring. Målet med MST er å redusere antisosial atferd og fremme prososial atferd blant høyrisiko ungdom i alderen 12-18 år. Det handler ofte om ungdom som har rusproblemer, og som har begått lovbrudd (Henggeler mfl., 2000).

MST bygger på Bronfenbrenners sosialøkologiske modell, i tillegg til kunnskap om årsaker til utvikling av kriminalitet. Behandlingens tilnærming er basert på en forståelse av at problematferd opprettholdes av uheldige transaksjoner innenfor eller mellom sosiale systemer. Utgangspunktet for behandlingen er alltid familien, som betraktes som samarbeidspartnere med behandlerne. MST bygger sin forståelse på at den beste måten å hjelpe ungdommen på, er å hjelpe foreldre og øvrig familie (Overland, 2007). MST er en tidsavgrenset behandlingsmodell. De jobber med en ungdom i tre til fem måneder. Tiltak iverksettes samtidig i hjemmet, skole og/eller i ungdommens vennemiljø. Under hele prosessen blir tiltakene jevnlig evaluert og justert. Innenfor MST forventer man positiv atferdsendring i løpet av tre til fire uker. Dersom forventede endringer ikke oppnås blir det foretatt justeringer av strategiene (Nordahl mfl., 2005).

Tiltakene som her er beskrevet har ulikt fokus. En del av de tiltakene som blir brukt i dagens skole, kan karakteriseres som både elevsentrerte, skoleomfattende/klasesentrerte og multisentrerte. Det er ikke helt klare avgrensninger innenfor disse tre hovedkategoriene. Noen elevsentrerte tiltak kan også være multisentrerte, skoleomfattende tiltak kan være elevsentrerte osv. Jeg vil derfor ikke så strengt systematisere de tiltakene jeg skal beskrive, men heller komme inn på tiltak som har vist seg positive i arbeidet med problematferd i ungdomsskolen.

En skoles kultur er viktig i forbindelse med de tiltakene som blir iverksatt. Med kultur menes skolens særpreg og egenart (Ogden, 2004). Skolens kultur blir spesielt preget av hvordan de som er innflytelsesrike og aktive under diskusjoner, bedømmer forholdene. Dersom vi går tilbake til s.21-22 og ser på de beskyttende faktorene, ser vi hva som er vesentlig å ta hensyn til i skolen for å få til mest mulig effektiv undervisning. Skolens kultur har mye å si for skolens resultat kvalitet. Felles verdier og grunnsyn hos ulike aktører og enhetlig praksis har vist seg å være viktig med hensyn til positive elevresultater (Ogden, 2004). I kommentarene fra PISA undersøkelsen 2003 defineres en god skole som en som skårer høyere enn forventet ut fra elevenes hjemmebakgrunn. Gode skoler i Norge kjennetegnes ved positive lærer-elevrelasjoner, støttende lærere og relativt godt arbeidsmiljø i klassene (Kjernsli mfl., 2004). Skolens og lærerens betydning vil jeg komme tilbake til under ”Tiltak i skolen- den gode læreren”.

## 3.2 Arbeid med sosial kompetanse

Skolen skal i samarbeid med hjemmet bistå i barnas utvikling. Sosial kompetanse er en viktig del av denne utviklingen. Nyere kunnskap om barns læring og utvikling har gjort oss oppmerksomme på at sosiale ferdigheter læres etter de samme prinsipper som andre ferdighetsområder. Sosial kompetanse er et individs evne til å samspille med andre i ulike situasjoner. Det er ett sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som det er viktig å kunne for å mestre ulike sosiale miljøer, etablere og vedlikeholde relasjoner eller vennskap og for å øke trivsel og fremme utvikling (Læringscenteret,

2003). Rapporter om uro, bråk, konflikter, mobbing og annen problematferd viser oss at skolenes tradisjonelle virkemidler for å skape arbeidsro og et trygt læringsmiljø, ikke virker godt nok. Elevene trenger å få kompetanse i hvordan de skal omgås hverandre og oppføre seg for at det skal skapes gode læringsbetingelser i skolen. Å ha fokus på sosial kompetanse er konstruktivt både for læreren som klasseleder, for enkeltelever med problemer og for klassen som helhet (Damsgaard, 2006). Det finnes mange ulike programmer som kan benyttes i arbeidet med å øke elevenes sosiale kompetanse. En forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet har vurdert en rekke programmer for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Jeg vil i det følgende komme inn på ett program som kan brukes i arbeidet med problematferd i ungdomsskolen.

### **3.2.1 Aggression Replacement Training (ART)**

ART er et multimodalt program som har som mål at barn og unge skal etablere sosial kompetanse. Det består henholdsvis av trening i sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering. ART kan brukes både på barne- og ungdomstrinnet. Det er et program som blant annet bygger på sosial læringsteori. Antakelsen er at mennesker lærer gjennom modellering og sosial forsterkning. I tilfeller der barn og unge ser at ønsket atferd fører til positive sosiale forsterkninger, er det økt sannsynlighet for at de selv ønsker å utføre slik atferd. En viktig forutsetning for at barnet skal utføre sosialt akseptert atferd, er at de har nødvendig sosial kompetanse til å utføre handlingen. Sosial kompetanse må læres og trenes på (Forebyggende innsatser i skolen, 2006).

I ART blir elevene bevisstgjort på hvilken måte de virker på andre og hva slags reaksjoner de selv har gjennom rollespill og samtale. Målet med programmet er at elevene skal lære å styre sin egen atferd og fremme sine behov og ønsker på en sosial akseptabel og hensiktsmessig måte. Elevene må sette seg inn i andres situasjon gjennom rollespill. De må også vurdere om det de ulike personene gjør er hensiktsmessig, og i tilfelle hvorfor. ART handler om å bli bedre kjent med seg selv

og sine egne reaksjoner. Programmet har også til hensikt å sette elevene i bedre stand til å forstå det sosiale samspillet de er en del av (Goldstein m.fl., 1998).

På skoler som driver systematisk med ART møter elevene (4-9 deltakere) de samme trenerne flere timer pr. uke. I utgangspunktet bør det settes av tre timer pr. uke i minst 10 uker til å jobbe med sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering. Gjennom observasjon og deltakelse i øvelser lærer elevene empati, å håndtere eget sinne og å ta i bruk hensiktsmessige sosiale ferdigheter som kan erstatte aggresjon og bygge positive nettverk (Goldstein m.fl., 1998).

Forskergruppen vurderte programmet til nivå 3. Det vil si at programmet har dokumenterte resultater. Videre anbefalte gruppen at programmet blir brukt på ungdomstrinnet til elevgrupper som har utviklet eller står i fare for å utvikle problematferd. Dersom programmet blir brukt i primærforebyggende sammenhenger, bør det suppleres med skoleomfattende tiltak (Forebyggende innsatser i skolen, 2006).

### 3.3 Samarbeid

I det følgende vil jeg komme inn på betydningen av samarbeid når man jobber med elever som utviser problematferd. Jeg vil omtale samarbeid mellom skole og hjem, samarbeid med kollegaer og ledelsen på skolen og samarbeid med eksterne instanser.

#### 3.3.1 Samarbeid mellom skole og hjem

Både i L-97 og i Kunnskapsløftet er foreldrenes medansvar i skolen poengtert. På s. 60 i L-97 står det at *"Foreldra/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine egne barn, og må derfor ha medansvar i skulen."* I Læringsplakaten i kunnskapsløftet i det 9. prinsippet står følgende: *"Skolen og lærebedriften skal legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen"* (Møller og Sundli, 2007, s. 54). I forhold til tidligere læreplaner er rollen til de foresatte betraktelig styrket når det gjelder rettigheter og plikter. Samarbeid mellom

skolen og hjemmet er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet (Slåttøy, 2006). Foreldrene skal ha innflytelse og medbestemmelse i skolen, og dialogen mellom skolen og hjemmet vil være knyttet til skolerelaterte temaer. Foreldrenes engasjement er ofte knyttet til elevenes behov. Foreldre til elever med spesielle behov er oftere i kontakt eller går i dialog med skolen enn andre (Nova rapport 16/03).

Det finnes ikke noe fasitsvar på hvordan man kan skape et godt foreldresamarbeid. Foreldre er forskjellige, og de forventer ulike ting fra skolen. Noen ønsker mye kontakt, mens andre ønsker mindre. Det er den enkelte lærer, sammen med den enkelte forelder som skaper det klimaet som legges til grunn for et godt eller dårlig samarbeid. Målet må uansett være barnets beste (Lund, 2004).

Et viktig prinsipp i møte med foreldre er myndiggjøring (empowerment). Brukerne og deres foresatte skal verdsettes, gis innflytelse og tro på egne evner til å mestre livet. Hensikten med foreldresamarbeid om atferdsproblematikk, er at foreldrene skal settes i bedre stand til å møte utfordringene. Maktbalansen mellom foreldre og profesjons-utøvere har stor betydning for resultatene som kan oppnås i samarbeidet. Dersom man sammen blir enige om hva som bør gjøres i forhold til barna, og følger dette opp, vil de voksne sammen stå mye sterkere rustet til å håndtere atferdsproblemer. Forskning viser at alle foreldre er svært viktige støttespillere i forhold til sine barns skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barna i hverdagen. Foreldrestøtten er viktig fordi den viser sammenheng mellom den atferden elevene viser i skolen, og hvordan elevene opplever sin egen skolesituasjon. Samarbeid med foreldre til elever som viser problematferd, kan bidra til at omfanget og intensiteten på denne atferden reduseres (Nordahl mfl., 2005).

Det er grunn til å tro at et gjensidig støttende skole- hjem samarbeid er en viktig problemhemmende faktor. Vi vet at godt foreldreskap er en sterkt beskyttende faktor mot antisosial jevnalderinnflytelse. På grunnlag av denne kunnskapen fremstår styrking og endring av foreldreferdigheter som et viktig tiltakskomponent. Foreldrene til barn som utviser problematferd, er i en sårbar situasjon og har ofte ett behov for å

beskytte egne barn. Alle foreldre har ressurser til endring. Det er her potensialet ligger, i arbeidet med å redusere og forebygge atferdsproblematikk (Nordahl m.fl., 2005).

Når man skal samarbeide med foreldre til barn som har spesielle behov, kan følgende områder være verdt å huske på:

- Bruke god tid. Det er viktig med ro omkring situasjonen for å bygge opp nødvendig tillit.
- Lytte til de foresatte. Gjensidig informasjon fører til økt forståelse hos begge parter.
- Være tydelig. Foreldrene skal ha informasjon, også om de vanskelige tingene.
- Fortelle om det positive. Alle foreldre trenger å høre positive ting om sine barn, og alle barn har sterke sider som må komme frem.
- Være profesjonell. Hold en viss avstand, vær bevisst hvilke områder dere går inn på. Læreren skal ikke være familiens terapeut eller venn (Ekeberg og Holmberg, 2004).

### 3.3.2 Samarbeid med kollegaer og skolens ledelse

Trivsel blir trukket frem som et viktig mål for å fremme læring for elever i L-97 og i Læringsplakaten. Trivsel er også vesentlig for at lærerne skal ha det bra på jobben. Et trivselsfremmende arbeidsmiljø for lærerne kan oppsummeres i følgende tre punkter:

- Mulighet til å påvirke og være med på å ta avgjørelser.
- Passe høye krav.
- God støtte fra ledelse og arbeidskollegaer (Slåttøy, 2006).

Det er viktig at man ikke føler seg alene med problemene. Dersom man får lov til å være med på å ta avgjørelser og får støtte for det man gjør, er det lettere å gjøre en god undervisningsjobb.

For å utvikle trygghet og sikkerhet som lærer er det nødvendig å samarbeide med kolleger. Lærere som ikke er i dialog med andre om de utfordringene de møter i klasserommet, vil ha tilgang til få strategier. Disse lærerne vil også være mindre eksperimentelle enn andre lærere, og vil ta færre sjanser. Gjennom å samarbeide med andre kan man oppdage nye muligheter og alternativer som kan prøves ut (Forebyggende innsatser i skolen, 2006).

Den hjelpen lærerne trenger når de arbeider med problematferd, er blant annet tid og omtanke. Det er viktig at skoleledelsen er tilgjengelig og gir støtte i vanskelige elevsaker. For at ledelsen skal kunne gi effektiv hjelp, er det viktig at de tar del i skolehverdagen. Ledelsen bør være innom klassene jevnlig, uten at de er tilkalt på grunn av problemer. De må sammen med lærerne fokusere på det positive, slik at de ikke blir assosiert med negative hendelser i barnas liv. Ledelsen må være oppdatert på hva som skjer i hverdagen, og prøve og utvikle klare rutiner sammen med lærerne for hvordan problematiske situasjoner skal løses (Slåttøy, 2006). Det er svært viktig at alle i skolesamfunnet følger opp de tiltakene man har blitt enige om. På denne måten skaper man trygge rammer for elevene, og de vet at det ikke nytter å tøyne grensene uansett hvor de henvender seg. Bråk, uro og disiplinproblemer kan være et uttrykk for systemsvikt eller systemproblemer. Lærere og ledelse må være proaktive og sette inn forebyggende tiltak så fort de ser at problemer er under oppseiling (Ogden, 2004).

### **3.3.3 Samarbeid med eksterne instanser**

Ofte får lærere behov for ekspertise utenfor skolen. PP- tjenesten er skolens naturlige samarbeidspartner, men innimellom kan det også være behov for å samarbeide med andre instanser som barnevern, sosialetaten, BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk etat), politiet, de statlige kompetansesentrene og evt. habiliteringstjenesten. I arbeid med problematferd, er det ikke uvanlig at flere instanser er ansvarlig for egne tiltak

når det gjelder en bestemt elev. Det er naturlig å ta kontakt med eksterne instanser når læreren har manglende kunnskaper for å fatte de riktige beslutningene til beste for eleven, eller for å samordne tiltak slik at man arbeider mot et felles mål. Dersom kontakten etableres for at læreren trenger hjelp i sitt arbeid, skal hjelpeapparatet utenfor skolen bidra som konsulenter og veiledere (Overland, 2007; Slåttøy, 2006).

Dersom veiledningen skal være hensiktsmessig, er skolene avhengig av at PPT både arbeider systemrettet og individrettet, og at de har den nødvendige kompetansen. Dessverre viser undersøkelser at dette ikke alltid er tilfellet. En del skoler gir uttrykk for at de noen ganger opplever veiledningstjenesten som utilgjengelig og med lite relevant kompetanse (Briseid, 2006). Dette gjør at arbeidet med de barna som utfordrer oss mest, blir vanskelig. I forhold til barnevernstjenesten, er ofte kritikken at lærere må gi fra seg masse informasjon uten å få særlig mye informasjon tilbake. Dette føles frustrerende for pedagoger som har den daglige kontakten med både eleven og hjemmet. I tillegg synes ofte skolene at behandlingstiden er alt for lang når de først har meldt en sak, og at det virker som om lovverket i for stor grad tar hensyn til foreldrenes rettigheter og beskyttelsesbehov. Man skal være klar over at taushetsplikten til barnevernet går ut over forvaltningsloven, og at brudd på taushetsplikten er forbundet med straffeansvar (Briseid, 2006).

Nøtterøy og Holmestrand kommuner er i gang med et prøveprosjekt som blir kalt Los. Prosjektet er et forprosjekt for utprøving av samarbeid mellom aktørene rundt ungdom som faller ut eller står i fare for å falle ut av skole eller rekruttering til yrkeslivet. Los- prosjektet har fokus på økt tverrfaglig kompetanse på tvers av etatene i kommunen/fylket. Det blir brukt arbeidsmetoder som er basert på brukermedvirkning. Den unge skal være deltakende i eget liv og ha en opplevelse av kontroll. Ungdom i alderen 12- 20 år får en egen kontaktperson (en los) som skal bistå dem i skolen, i kontakten med eventuelle hjelpetiltak og senere mot arbeidslivet. I tillegg har det blitt opprettet egne nettverksgrupper i hver av kommunene. I disse nettverksgruppene deltar lokale instanser i kommunen, fylkeskommunen og statsetatene og dels også frivillige organisasjoner. Nettverkene skal utvise handling



før ungdommene har mistet troen på egne muligheter for å lære, og før skulk og lediggang blir en vane. Denne arbeidsmåten er også multisystemisk, og erfaringene så langt er ubetinget positive (Syse, 2007). I følge Tønsbergs blad 19.07.2007 kan de vise til 20 av 20 gode eksempler.

### 3.4 Den gode læreren

Inge Eidsvåg (2005) er opptatt av hva den gode læreren er. Han oppsummerer den gode lærer i ti bud som han har kommet frem til i vekselvirkning mellom erfaring, lesing og refleksjon.

*1. Du skal kunne være glad i dine fag, 2. Du skal være glad i fortellinger, 3. Du skal være nærværende, 4. Du skal se elevene, 5. Du skal være glad i dine elever, 6. Du skal ha forventninger og stille krav til deg selv og dine elever, 7. Du skal ofte ha med deg noe nytt, 8. Du skal bidra til kollegiets trivsel og utvikling, 9. Du skal bidra til samtalen om skolens samfunnspolitiske rolle, 10. Du skal våge å være lærer.*

I det følgende skal jeg komme inn på noen av de egenskapene som gode lærere bør ha.

#### 3.4.1 Relasjoner

Kvaliteten på den relasjonen man klarer å skape mellom voksne og unge ser ut til å være avgjørende for all samhandling og oppdragelse. Elevene blir motivert av lærere som respekterer dem og legger vekt på å ha et godt forhold til dem. De voksenpersonene som har en god relasjon til barn og ungdommer, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn de lærerne som ikke har en slik relasjon (Nordahl mfl., 2005; Overland, 2007). Relasjoner til andre, som står oss nært, er et fundamentalt menneskelig behov. I arbeid med problematferd er det gode grunner for å prøve å sette seg inn i hvordan disse relasjonene kan styrkes. Den voksne har i kraft av sin rolle som oppdrager ansvaret for at relasjonsetableringen kommer i gang, og at det kontinuerlig jobbes for å styrke relasjonen mellom den voksne og den unge (Nordahl

---

mfl., 2005). I følge PISA 2003 rapporterer norske skoleelever om mindre positive lærer- elevrelasjoner og mindre støttende lærere enn i andre land (Kernsli mfl., 2004)

Damsgaard (2007) refererer i sin artikkel "Verdens beste skole" til tekster skrevet av elever i Larvik kommune i 2006 med tittelen "En god lærer". Elevene er tydelige på at både den personlige kompetansen og den faglige kompetansen til lærerne er viktig. Når det gjelder lærerens personlige kompetanse mener elevene at en lærer må ønske å ha og har god kontakt med elevene. De vil at lærerne skal bry seg om og med dem og også prøve å møte og støtte dem som strever. Humor og humør blir sett på som viktig for at skolehverdagen skal bli god. Samtidig vil elevene ha lærere som setter grenser, men ikke ved å henge ut eller krenke medelever. Oppmerksomhet og ros bør fordeles likt siden alle trenger å bli sett og få tilbakemeldinger, men elever som strever bør få mer hjelp slik at de kan få til mer. Også i faglitteraturen blir egenskapene til lærerne fremholdt som viktige. Vi skal i det videre se på noen av prinsippene for å bygge opp gode relasjoner mellom lærer og elev.

*Man må kjenne elevene.* Det er viktig at man lærer seg navnene og blir godt kjent. De små samtalene man rekker før og etter timene er gull verd. Gode relasjoner er grunnlaget for å inngå kommunikasjon og få til sosial samhandling i klassen. Elever som har et godt forhold til lærerne sine, vurderer undervisningen som variert og engasjerende. Det er grunn til å tro at denne vurderingen av undervisningen er like avhengig av relasjonen til den aktuelle læreren som av hvordan læreren egentlig underviser. Elever som opplever at lærerne bryr seg om dem har en mer positiv innstilling til skolen enn de elever som ikke har et slikt forhold til lærerne sine. Dette viser pedagogisk forskning på relasjoner mellom elever og lærere (Nordahl mfl., 2005). Husk: En relasjon er vanskelig å etablere, men lett å ødelegge!

*Etablering av tillit* handler om å ha tiltro til et annet menneskes pålitelighet. I følge filosofen Hans Skjervheim (2002), er tillit noe du får, ikke noe du kan kreve. Det er lærernes måte å være på blant elever som gir tillit. Hvilke krav stilles da til meg som voksenperson? Vær en tydelig voksen, unngå å gjøre forsøk på å være kamerat. Husk at du må være raus, ha tid til å lytte, småsamtaler, svar på henvendelser fra elevene og

gi tid ved elevsamtaler. Se elevenes behov, la de forstå at du ser dem. Alle skal ikke behandles likt, men ingen skal bli forfordelt med goder og oppmerksomhet.

(Overland, 2007; Nordahl mfl., 2005)!

*Se den enkelte elev* sier noe om at vi må være sensitive overfor de elevene som vi til enhver tid står overfor. Det innebærer blant annet øyekontakt, humor, et klapp på skulderen og ikke minst personlige kommentarer til hendelser og/eller situasjoner som er viktige for elevene. Mye av den kommunikasjonen som skjer mellom mennesker er ikke- verbal. Lærere kan anerkjenne elever gjennom ansiktsuttrykk, blikk, bevegelse med hodet, smil, latter og lignende. Man skal være oppmerksom på at denne ikke- verbale kommunikasjonen også kan kommunisere oppfatninger som kan gjøre det vanskelig å bygge opp relasjoner, og rive ned et allerede etablert tillitsforhold mellom læreren og eleven (Nordahl mfl., 2005).

*Verdsetting* handler om at læreren etterspør og responderer på det som har verdi for eleven. Det vil både danne gode relasjoner mellom læreren og eleven, og være en viktig betingelse for læring og utvikling (Nordahl mfl., 2005). Alle elever har noe de kan verdsettes for, og dette må uttrykkes, særlig overfor de elevene som utfordrer oss sterkest gjennom sin atferd. De elevene som er mest utfordrende, er kanskje også de som har sterkest behov for å bli møtt med verdsetting, empati og forståelse (Nordahl mfl., 2005).

*Anerkjennelse* vil si ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Dette er et grunnleggende behov for alle mennesker. Det er viktig å huske på at det er elevens oppfatning av tilbakemeldingen fra den voksne som er avgjørende. Det er ikke alltid eleven oppfatter tilbakemeldingen slik den var tenkt. Anerkjennelse av unge mennesker bør så langt det er mulig være direkte og tydelig (Stubbe, 2006). En lærer som bruker ironi og sarkasme som maktmiddel overfor elevene, kan ikke oppnå og få god relasjon til dem fordi det er sterkt undertrykkende og sårende (Overland, 2007). Trygg og gjensidig kontakt preget av respekt og tillit og fremmes ikke ved å ta i bruk ironi og sarkasme (Damsgaard, 2003).

---

*Ved å være i posisjon* menes at lærere har et godt forhold til elevene sine. Når en lærer er i posisjon kan han/hun stille krav og uttrykke forventninger, og det er store muligheter for at de blir innfridd dersom de er realistiske. Dette fordi eleven har noe å tape ved ikke å oppfylle lærerens forventninger. Det er vanskelig å definere hva som gjør at voksne kommer i posisjon til unge mennesker. Verdsetting og anerkjennelse er ganske sikkert med på å gi et godt grunnlag for å komme i posisjon. Man må komme nært eleven, men samtidig ikke for nært. Man skal ikke presse seg på hvis eleven ikke vil. Humor er også et vesentlig virkemiddel. Man bør utnytte elevenes humoristiske sans. Å være i posisjon vil si at man som voksen har tilgang til barnet. Den voksne kan da snakke med eleven og stille krav, og ikke minst vil eleven kunne være ærlig og ta opp sine problemer med læreren (Nordahl mfl., 2005).

Svært ofte får elever tilbakemelding på ting de ikke skal gjøre, men lærer gir sjelden fra seg verktøy som forteller dem hva de skal gjøre. I mange tilfeller tenker vi at eleven forstår hva de skal gjøre, men at de ikke vil. Innimellom er nok dette riktig, men svært ofte vet ikke elevene om alternativer når de står oppe i en vanskelig situasjon. Det er langt mer fruktbart å arbeide for å utvikle gode alternativer, enn å gå ut fra at problemet handler om vond vilje fra elevenes side (Damsgaard, 2003).

Kjeft er først og fremst en måte for læreren å av reagere på. Det er ikke et ledd i en begrunnet strategi. Slike reaksjoner har sjelden noe positiv effekt og kan i verste fall føre til en opptrapping av konflikten. Den negative atferden kan forsterkes og øke i omfang. At en allerede belastet relasjon blir utsatt for ”maktmisbruk” fra læreren umuliggjør en kommunikasjon som er preget av tillit og likeverd (Damsgaard, 2006). Tilsnakk og kjeft har vært prøvd som metode i årtier- og det er fortsatt elever som utviser en negativ atferd i skolen. Kanskje må vi prøve med noen nye tanker om det å møte problematferd. Elevene skal ikke overtales, hjernevaskes eller manipuleres. Å snakke til eller om elevene hjelper ikke, de skal bli snakket alvorlig med og skal selv få anledning til å tenke og vurdere hva som er riktig og galt (Stubbe, 2006).

Per Finbæk Laursen (2004) sier i sin bok ”Den autentiske læreren” at ens grunnleggende personlighet ikke bestemmer ens atferd. Dersom man er reservert som

menneske kan man likevel lære seg å være åpen overfor sine elever. Uansett hvilken personlighet man er utstyrt med kan man bli en god lærer. All type pedagogikk kan fungere dersom den blir praktisert med overbevisning. En lærer skal likevel ikke bruke sin maktposisjon til og påtvinge elever sine egne meninger. All pedagogikk er ikke like bra, selv om den kan fungere hvis den blir praktisert ved at læreren er overbevisende.

Laursen mener at en lærer må være autentisk for å være god. I dette begrepet legger han ekthet, troverdighet og selvstendighet. En god lærer viser sin faglige kyndighet, tydeliggjør sine planer, lar ord og handlinger stemme overens, innrømmer feil, viser noe av seg selv som menneske, tar elevene på alvor, er seg bevisst sin rollemodell osv (Laursen, 2004; Eidsvåg, 2005).

Greta Marie Skau (2005) viser også til at lærerens personlige kompetanse er svært viktig i arbeid med mennesker. Hun mener at denne kompetansen omfatter lærerens verdigrunnlaget og menneskesynet, lærerens evne til å få kontakt med elever og foreldre, karaktertrekk som humor, personlig integritet og rettferdighetsans, lærerens interesse for fagene og for den enkelte elev. I tillegg går det på lærerens evne til selv å lære, og vedkommendes engasjement i arbeidet for at skolen skal bli et bedre sted å være for flere.

### **3.4.2 Undervisning og tilpasset opplæring**

Inkludering er i følge lov om grunnskolen og L-97 et overordnet ideologisk prinsipp. Inkludering innebærer at alle elever skal tilhøre og ta del i fellesskapet i skolen, og bygger på prinsippet om likeverd mellom mennesker. For å få til inkludering er det i noen tilfeller en forutsetning at skolens kultur eller skolekoden endres. I Norge har vi lang tradisjon for å tenke at det er noe feil med elever som har en problematisk atferd. Konteksten rundt elevene har ikke fått samme oppmerksomhet. Kanskje prøver ofte skoler og lærere å finne feil med individet eller hjemmet for å avskrive seg sitt ansvar. En slik tenkemåte er med på å segregere elever, og er lite hensiktsmessige i en skole som har inkludering som et styrende prinsipp (Overland, 2007).

Siden alle barn i skolepliktig alder skal inkluderes i gunnskolen har man de senere årene også blitt mer og mer opptatt av tilpasset opplæring, skolen skal drives etter dette idealet. Alle skal få lik mulighet til å utvikle evner og talenter gjennom en skole preget av variasjon. I Kunnskapsløftet står skolene og lærerne friere til å bestemme innhold og arbeidsmåter i skolen enn i noen av de nasjonale læreplanene vi har hatt tidligere. Det er likevel viktig å huske på at de samlede prinsippene i Læringsplakaten skal oppfylles (Møller og Sundli, 2007).

For å forebygge atferdsvansker har man kommet frem til at klasseromsundervisning der læreren aktivt arbeider med gode relasjoner til elevene og er tydelig voksen, kombinert med interaktiv undervisning og samarbeidslæring er noen av de mest lovende innsatsområdene (Nordahl mfl., 2005). God undervisning er preget av vennlighet, systematikk og engasjement (Eidsvåg, 2005). Elever har også klare forventninger om at en god lærer kan fagene sine, forbereder seg godt og kommer til tiden. De ønsker også at lærere skal ta i bruk alternative undervisningsmetoder for å få litt variasjon i innlæringen. Læreren må være god til å forklare og være engasjert og inspirere elevene til å lære. Tilbakemeldingene fra læreren er også viktig, elevene vil vite hva som er bra og hva de må forbedre. I utgangspunktet må oppgavene være klare, og de må vite hva som forventes av dem (Damsgaard, 2007).

Ett av de sentrale punktene i interaktiv undervisning er at elevene skal mestre spesifiserte læringsmål før de fortsetter med de mer avanserte oppgavene. Denne måten å drive undervisning på fordrer at oppgavene differensieres i henhold til individuelle behov og ferdigheter hos den enkelte. Elevenes mestring skal vurderes i forhold til forrige måling, og ikke sammenliknes med de andre i klassen (Nordahl mfl., 2005). Ut fra disse beskrivelsene vil interaktiv undervisning dreie seg om tilpasset opplæring. Dersom en elev får oppgaver som er tilpasset sitt evnenivå, er det lettere for eleven å lykkes og dermed også ha lyst til å arbeide videre med det aktuelle faget.

Samarbeidslæring har vist seg som en mer effektiv undervisningsmetode enn andre tradisjonelle måter å organisere undervisningen på. Metoden har ført til flere positive

utslag i blant annet forbedring av karakterer, utvikling av fellesskap blant elevene i en klasse og bedret trivsel og tilknytning til skolen. Elevene deles i små heterogene grupper der læringen skal foregå. Læreren gir tilbakemeldinger til hele gruppen på arbeidsprosess og faglige prestasjoner. På denne måten ser elevene at de er avhengige av hverandre, og av at alle gjør sitt beste. Enkelte elever fungerer i utgangspunktet dårlig i slike grupper. De tar sjelden ansvar for at oppgaver blir gjort og blir til irritasjon for de andre på gruppa. Det er viktig at læreren her tilrettelegger spesielt for disse elevene. Elevene må læres hva samarbeid om en oppgave innebærer, og trenger sannsynligvis avgrensede og tydelige deloppgaver for å fungere. Læreren må følge nøye med i prosessen og veilede underveis (Damsgaard, 2003; Nordahl mfl., 2005).

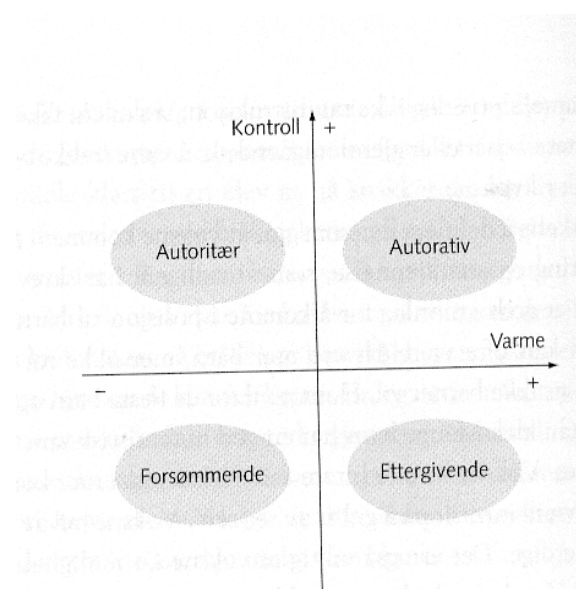
### **3.4.3 Klasseledelse**

Lærere har en sammensatt og mangesidig rolle. Det er mange ulike krav og forventninger som blir rettet mot lærere. Hovedoppgaven til lærere er å medvirke til læring hos elevene gjennom tilrettelegging av ulike læringsaktiviteter og veiledning av elevene i læringsprosessen (Overland, 2007).

*”Klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats”* (Nordahl, 2002,s.125). Ut i fra denne definisjonen av klasseledelse ser vi at lærerens oppgave er mye større enn bare å medvirke til læring hos elevene. Lærerens personlige egenskaper blir her trukket inn som en vesentlig egenskap for å nå sentrale betingelser for at skolens målsettinger kan nås (Overland, 2007)

Klasseledelse bygger på to forutsetninger, gode relasjoner til elevene og god undervisning. Den kontrollen læreren har i klassen, er også av stor betydning. For å lede elevgruppa på en god måte, er det vesentlig å ha klare mål. God klasseledelse handler om: *”Å skape arbeidsro som er tilpasset læringsaktivitetene, å fremme elevenes sosiale kompetanse og prososial atferd, å skape samhold og trivsel i klassen og å stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner”* (Nordahl mfl. 2005, s. 122).

To sentrale dimensjoner når man skal lede en elevgruppe, er kontroll og varme. Med varme menes i dette tilfellet kvaliteten på relasjonen mellom læreren og elevene, mens kontroll uttrykker hvilken grad læreren er tydelig og har forventninger til elevene. I figuren nedenfor har Nordahl mfl. (2005) satt kontroll og varme inn i et akse-system. De får da frem fire ulike oppdragerstiler: Autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Som gode klasseledere bør man i størst mulig grad være autoritativ i sin lederstil. En slik leder har gode evner i å lede og ha kontroll med det elevene foretar seg. I tillegg har denne ledertypen gode forutsetninger for å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til elevene (Nordahl mfl., 2005).



Oppdragerstiler ( Nordahl mfl., 2005, s. 218)

### ***3.4.3.1 Klasseledelsesprosjektet - et praktisk eksempel***

Skoleåret 2000/2001 arbeidet fem lærere ved en skole med ett prosjekt som ble kalt klasseledelse. Målet var å bedre klassemiljøet og redusere problematferd. Lærerne fant ut at systematisk og godt planlagt arbeid med klassemiljøet i oppstarten av 8. klasse uten tvil var hensiktsmessig ressursbruk. Hvis man som lærer gjør et godt arbeid når man starter med ny klasse, er grunnlaget lagt for å utvikle et godt klassemiljø.



Lærerne bestemte seg for å gå inn i hverandres klasser for å se hva som var hensiktsmessig og mindre hensiktsmessig i den måten de underviste elevene på. I starten observerte de hvordan elevene forholdt seg til undervisningen, hvem som fikk størst oppmerksomhet av jenter/gutter, hvordan oppstarten av timene var, hvordan overgangene i timene var osv. Når lærerne ble mer trygge på å ha observatører inne i klasserommet, begynte de å observere hverandres undervisningspraksis. I etterkant av observasjonene samlet de fem lærerne seg og drøftet det de hadde sett under observasjonen. Ved å observere i alle klassene på ett trinn fikk de et godt bilde både av denne elevgruppa og av lærernes måte å undervise på. Lærerne ble enige om felles regler, og bestemte seg for ulike områder som de skulle jobbe mer med. Målet var å få til mer effektiv undervisning, styrke samholdet mellom elevene og å redusere de problemene de observerte. Lærerne jobbet tett sammen i team, og elevene opplevde at de hadde få muligheter for å sette lærerne opp mot hverandre. Lærerne så at følgende fem kriterier var vesentlig for å få til et godt lederskap i klassen: Forutsigbarhet, engasjement, positiv forsterkning, klare beskjeder og variasjon med ulike former for elevaktivitet.

### 3.5 Alternative opplæringstilbud

Lillegården kompetansesenter gjorde på oppdrag av Utdanningsdirektoratet i desember 2005 en kartleggingsundersøkelse om elever som er plassert utenfor ordinær skole. Målgruppen for kartleggingen har vært elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon. Hovedhensikten med denne kartleggingen var å lage en oversikt over forekomst og ulike former for organisering av alternative opplæringstilbud (Jahnsen mfl., 2006).

Av de 271 smågruppetiltakene som forskergruppen fant er 122 interne tiltak, 69 eksterne tiltak som administrativt ligger under en ungdomsskole og 80 selvstendige tiltak. De eksterne og de selvstendige tiltakene kan sammenliknes med tradisjonelle alternative skoler som er lokalisert utenfor hjemskolen. De siste femten årene har det

blitt nærmest en tredobling av denne typen tiltak. Interne tiltak har vært tilnærmet stabilt i samme periode (Jahnsen mfl., 2006).

De alternative skoletilbudene er frivillige og har en klar profil på sosiale og individuelle mål, i tillegg til skolefaglige mål. Tilbudet kan være både heltidstilbud og deltids-tilbud. Et vesentlig kjennetegn er vektleggingen av praktisk innhold i skoledagen (FAS, 2007).

Det er liten tvil om at det finnes en god del elever som har behov for et annet opplæringstilbud enn det som kan gis i en vanlig klasse med tradisjonelle skolefag. Hvor mange elever som vil trenge et annet opplæringstilbud, avhenger av hvor fleksibel den ordinære skolen er. Det har også noe å si hvor mye det er mulig å legge til rette innenfor rammen til den ordinære skolen. En skole som klarer å legge til rette med alternative opplegg, vil kunne inkludere flere elever enn de skolene som stiller ensidige krav til elevene om å tilpasse seg den ordinære undervisningen (Damsgaard, 2003).

Det er en del dilemmaer som er knyttet til det å gi elever tilbud i eksterne alternative skoler. Dersom vi tenker tilpasset opplæring og elevens beste, og eleven selv ser opplæringstilbudet som ønskelig, kan et slikt tilbud fungere godt. Dessverre er nok ofte situasjonen den at skolen ønsker "å bli kvitt" eleven. Dette gjør at faren for ekskludering og segregering klart er tilstede. Man skal være klar over at skolen ikke kan frita seg for ansvaret for å arbeide med inkludering selv om de har elever som utfordrer systemet. Dersom alternative skoler blir opprettet på bakgrunn av at den ordinære skolen ønsker å bli kvitt en del problemer, kan vi utvikle en ordning som likner det gamle spesialskolesystemet. Å opprette eksterne tilbud for elever som utviser atferdsvansker, er derfor en altfor begrenset løsning. Før man iverksetter slike tiltak, bør man ha forsøkt andre alternativer innenfor det ordinære skolesystemet. Alle skoler bør arbeide for økt fleksibilitet og rom for mangfold innenfor sitt system, men i noen tilfeller kan det være behov for at enkelte elever har så tett oppfølging at det vanskelig lar seg gjøre innenfor vanlig skole (Damsgaard, 2003).

## 4. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt metodiske valg, samt si noe om undersøkelsens utvalg og gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil også komme inn på hvordan de innsamlede dataene har blitt behandlet, etiske betraktninger og validitet og reliabilitet.

### 4.1 Kvalitativ vs kvantitativ forskningsmetode

I kvalitativ forskning er det overordnede målet å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til enkeltindivider i en sosial virkelighet. Det handler rett og slett om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon.

Forskjellen mellom kvalitative og kvantitative metoder er knyttet til måten dataene blir samlet inn på. Man skal likevel være klar over at det i kvalitative undersøkelser også er elementer av kvantifisering, og at mange kvantitative forskere også tolker sitt materiale.

*Alle data er kvalitative: de er registreringer av en og annen egenskap eller kvalitet. Det er muligheten for å manipulere noen former for data tallmessig, og dermed sammentrengte en mengde informasjon og gi den et elegant statistisk uttrykk, som har ført til skille mellom de to typene data. Ordbruken er villedende, men den er vel "kommet for å bli" (Martinussen sitert i Dalland, 2000, s.73).*

De kvantitative dataene kan uttrykkes i tall eller andre mengdetermer (harddata). Kvalitative data sier noe om de ikke tallfestbare egenskapene hos undersøkelses-enhetene, og de foreligger i form av tekst eller verbale utsagn (mykdata). Det viktigste skillet mellom kvalitativ og kvantitativ metode går derfor på om informasjonen kan uttrykkes i tall eller tekst (Halvorsen, 2003).

Kvalitative data kan være av mange slag og de kan være samlet inn på mange ulike måter, eks. observasjon, intervju, skriftlige essaysvar, dagbøker, tegninger,

videoopptak og lydbåndopptak. Det eksisterer ofte ikke noe skarpt skille mellom de ulike delene av forskningsprosessen. Forforståelsen, problemstillingene, spørsmål, informasjon og tolkning er en helhet. Nye ting kan dukke opp underveis i datainnsamlingen (Befring, 2002). Kvalitative metoder har sin styrke i at de kan få frem helhet, nyanser og detaljer. Svakheten ligger i resultatenes generaliserbarhet. Det blir ofte stilt spørsmål ved resultatenes validitet, og man mangler ofte mulighet for replikasjon (Vedeler, 2000).

For å få frem informantenes subjektive opplevelser har jeg valgt en kvalitativ undersøkelse. Jeg har ønsket å gå i dybden for å få informasjon i stedet for å bruke ett standardisert spørreskjema. Intervjuguiden min er semistrukturert. Det vil si at spørsmålene er fokusert mot noen temaer som jeg på forhånd hadde bestemt (Dalen, 2004). For meg var det viktig å få innsikt i hva informantene forbinder med problematferd, hvor stort omfanget etter deres mening er, hva atferden kan være et uttrykk for, og tiltak de mener fungerer for elever som utviser en problematisk atferd. Dette er spørsmål som kan være vanskelig å få konkrete og utdypende svar på i et spørreskjema.

## 4.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi er en filosofisk tradisjon som har hatt en stor betydning for samfunnsvitenskapelig tenkning. En av antakelsene i denne læren er at vi med hjelp av våre sanser konstruerer verden i vårt bilde (Wormnæs, 2006). Det fenomenologiske perspektivet fokuserer på informantens livsverden. Man ønsker å forstå hvordan andre mennesker opplever et fenomen, og hvilken mening de legger i dette fenomenet. Det fenomenologiske idealet er å lytte på en fordomsfri måte. Det er viktig at informantene fritt får beskrive sine egne erfaringer uten å bli forstyrret med intervju spørsmål og de forutantakelser disse måtte innebære (Kvale, 2006). Jeg har prøvd å få innblikk i mine informanternes livsverden ved å stille forholdsvis åpne spørsmål med påfølgende oppfølgingsspørsmål. Jeg har ønsket å nå så dypt som mulig ned i informantenes opplevelser. I et av intervjuene forstyrret jeg svært lite

med spørsmål. Informantene snakket om sine erfaringer, og det var ikke naturlig å avbryte med nye spørsmål. Jeg sikret at vi hadde vært innom de temaene jeg på forhånd hadde satt opp da intervjuet nærmet seg slutten. I de andre intervjuene ble intervjuguiden fulgt, men det ble stilt oppklarende og utdypende spørsmål underveis.

I følge en hermeneutisk forståelse er det meningstolkningen som er det sentrale. (Kvale, 2006). For å forstå helheten må man tolke. Forståelse, mening og refleksjon er sentrale punkter. Man søker etter indre mening og helhetlig forståelse. Dette krever at vi forstår de premissene vi tolker ut ifra. Utfordringen er å forstå det som skal fortolkes ut i fra den sammenhengen det inngår i (Befring, 2002). En viktig side ved kvalitativ forskning er betydningen av forforståelsen i fortolkningsprosessen.

Jeg har min forforståelse gjennom mitt arbeid som lærer og spesialpedagog i skolen. I tillegg har jeg arbeidet med funksjonshemmede i boliger og som avlaster. Jeg har videre de siste årene studert en god del litteratur som omhandler problematferd og mulige virksomme tiltak. Jeg har på dette grunnlaget tilegnet meg en god del kunnskap og erfaring som vil ha betydning for undersøkelsen.

Informantenes synspunkter kan gjøre at jeg reviderer min egen forforståelse. Dette skjer ofte når man gjør seg nye erfaringer. Jean Piaget sa at menneskelig læring er en interaktiv prosess mellom nye inntrykk og eksisterende kunnskap (akkomodasjon og assimilasjon). I den hermeneutiske spiral blir nye delinnsikter fanget opp og plassert i nye helheter slik som i Piagets bilde av menneskelig læring (Befring, 2002).

#### **4.2.1 Intervju som forskningsmetode**

*”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonenes livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet”* (Kvale, 2006, s. 39). Fordi jeg ønsket at informantene skulle gi uttrykk for egne opplevelser når det gjelder arbeidet med elever som utviser problematferd i ungdomsskolen, ble det naturlig for meg å velge en kvalitativ intervjuform. Man skal som intervjuer være oppmerksom på reaksjonene

til informantene under intervjuet. Det å trå varsomt er en vesentlig huskeregel i alt forskningsarbeid.

Et intervju er en utveksling av synspunkter hvor forskeren er den som ber om informantens meninger og synspunkter. I et kvalitativt forskningsintervju har forskeren gjerne utarbeidet temaer og spørsmål på forhånd for å få belyst de fenomenene som er vesentlig i forbindelse med prosjektet. Et forskningsintervju blir derfor ikke en vanlig dialog mellom to samtalepartnere, fordi det er informantens opplevelser som er i fokus (Dalen, 2004).

Jeg har i dette prosjektet valgt å intervjuere lærere. Jeg kunne også valgt elever, foreldre og eksterne hjelpeinstanser som for eksempel PPT. I og med at jeg selv arbeider i ungdomsskolen og møter elever med problematferd hver dag, ønsket jeg å høre hvilke positive erfaringer og virksomme tiltak andre lærere har når det gjelder denne elevgruppa.

## 4.3 Intervjuene

### 4.3.1 Utvelgelse og kontaktetablering

Jeg har valgt å intervjuere seks lærere som har sitt daglige virke på ungdomsskoler i Vestfold. Utvalget ble ikke større fordi jeg ønsket å snakke med informantene og høre deres personlige fortellinger fra dagliglivet. Dersom jeg hadde valgt å bruke spørreskjema, ville jeg ha nådd flere lærere, men jeg ville ikke hatt samme mulighet for å gå i dybden med spørsmålene.

Utvalgsriteriene mine var at lærerne skulle jobbe eller ha jobbet med problematferd i ungdomsskolen, og de skulle hentes fra ulike ungdomsskoler i Vestfold fylke.

Utvalget består av både kvinnelige og mannlige lærere. Skolene som er representert, ligger i bynære og i landlige strøk. De lærerne som har vært informanter, har alt fra 5 år til 26 års praksis i skolen. Tre av lærerne har videreutdanning i spes.ped, mens de tre andre har universitetsutdanning eller vanlig lærerskole uten spes.ped som fag. En

av lærerne i utvalget jobber på en alternativ skole, mens de fem andre arbeider i ordinær ungdomsskole. To av disse lærerne jobber kun med spesialundervisning, mens de andre tre er kontaktlærere. For meg var det viktig at ikke alle lærerne jobbet på samme skole, med de samme elevene og med lik skolekultur. Jeg var redd at lærere som opplever en felles skolehverdag kunne gjøre undersøkelsen for snever.

For å finne lærere som var villige til å stille opp til intervju, sendte jeg brev med forespørsel til 10 ungdomsskoler i fylket (se vedlegg 1). Brevet ble sendt til rektor ved de aktuelle skolene. Jeg håpet at han/hun ville være behjelpelig med å spørre aktuelle lærere. Det tok ikke lang tid før jeg fikk en god del positive tilbakemeldinger. I tillegg til brevene som ble sendt ut, hadde jeg fått et konkret tips om én lærer som jobber aktivt med problematferd, og som har positive erfaringer med en del tiltak. Jeg tok direkte kontakt med denne læreren. Han var straks villig til å delta i undersøkelsen.

Ut i fra de tilbakemeldingene jeg fikk, valgte jeg ut fire ungdomsskoler. Det var rektor ved de ulike skolene som formidlet kontakten mellom meg og informantene. Jeg hadde kontakt med alle informantene over telefon eller pr. mail før intervjuet. Jeg skulle foreta intervjuene på de aktuelle skolene, og informantene skaffet rom der vi kunne snakke uforstyrret. I et tilfelle oppsøkte jeg informanten hjemme fordi vedkommende ønsket det.

### **4.3.2 Utforming og utprøving av intervjuguiden**

Da jeg skulle starte med utforming av intervjuguiden, tenkte jeg først at jeg ville ha få veldig åpne spørsmål. Jeg ville at informantene skulle få fortelle om problematferd og tiltak rundt denne problematikken på sin måte. Etter nøye overveielse og prat med veileder og kollegaer fant jeg ut at det nok var mer fornuftig å ha klart en del spørsmål på forhånd, slik at jeg kunne hjelpe informantene videre dersom samtalen stoppet opp. For å få vite hva slags tiltak informantene har god erfaring med, er det også viktig å vite hva de mener problematferd er, hvor stort omfanget er, hva atferden

er et uttrykk for, hva som ikke fungerer osv. Dette for å sette tiltakene inn i en sammenheng.

Jeg delte intervjuguiden inn i tre deler. Den første delen omhandler bakgrunnsinformasjon (se vedlegg 2). Denne delen er kort fordi opplysninger om lærernes bakgrunn i dette prosjektet ikke har noen avgjørende betydning. Det eneste jeg ønsket å vite var hvor lenge de hadde arbeidet som lærere, om de hadde videreutdanning, eller hva slags utdanning de hadde og om hvor stor skolen de arbeider på er.

Den neste delen av intervjuguiden omhandler problematferd. Her fikk informantene mulighet til å fortelle om sin opplevelse av problematferd, omfang, hva som er vanskelig, årsaker osv (se vedlegg 2). I utgangspunktet mente jeg at denne delen var unødvendig fordi det var de positive mulighetene jeg ønsket å belyse. I ettertid ser jeg at denne delen var svært viktig for at informantene og jeg skulle ha en felles plattform å snakke ut i fra, og for at informantene selv skulle tenke igjennom hva slag atferd det var de ønsket å belyse.

I den siste delen av intervjuguiden belyses tiltak. Her fikk informantene muligheten til både å fortelle om uvirksomme tiltak og tiltak som fungerer (se vedlegg 2).

Da jeg satt og bearbeidet intervjuguiden, var jeg bevisst på at strukturen på intervjuet ikke skulle være så fast at informanten ikke kunne få sagt det som er viktig for han/henne. Et annet hensyn jeg måtte ta i utformingen av intervjuguiden, var at jeg ønsker å sammenlikne resultatene fra de seks lærerne. Dersom intervjuet hadde vært mer åpent hadde denne prosessen vært mer krevende (Johannessen mfl.,2006).

I en kvalitativ intervjustudie må man alltid foreta ett eller flere prøveintervjuer. Dette for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste ut seg selv som intervjuer (Dalen 2004). Jeg gjennomførte et prøveintervju med en kollega for å finne ut hvordan intervjuguiden min ville fungere i praksis, og for å få trening i å bruke den. Intervjuet ble tatt opp på en mp3 spiller, på denne måten fikk jeg også testet ut det tekniske utstyret. Før intervjuet startet, ba jeg kollegaen min om å være kritisk til spørsmålene og omfanget av undersøkelsen.



Intervjuet tok ca. 50 minutter. Kollegaen min syntes spørsmålene var greie å forstå og anbefalte meg å beholde intervjuguiden slik den var. Tidsbruken stemte godt med det jeg hadde lagt opp til på forhånd.

### **4.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Både Monica Dalen (2004), Johannesen mfl. (2006) og Kvale (2006) snakker om betydningen av en myk start på intervjuet. Det er viktig å ta seg tid til litt uformell prat for å få informanten til å slappe av og for å bygge opp en viss relasjon til informanten. Intervjuene mine startet med løs prat om skolen informantene jobber ved og presentasjon av meg og prosjektet mitt. Informantene ble opplyst om at intervjuet ville bli tatt opp på bånd, men at det vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Dette hadde jeg også opplyst om i brevet som ble sendt til skolene. I tillegg ble de opplyst om at deres synspunkter vil bli anonymisert i oppgaven. Etter en uformell prat, startet vi det mer formelle intervjuet. Ingen av informantene ble stoppet selv om de gikk på utsiden av de spørsmålene jeg i utgangspunktet hadde stilt.

Jeg gjennomførte alle seks intervjuer i løpet av fire dager. Intervjuene tok fra 45 minutter til 1 time og 50 minutter. Alle intervjuene ble tatt opp på mp3 spiller. Det viktigste for intervjueren er å lytte og vise genuin interesse for det informanten forteller (Dalen, 2004; Johannesen mfl., 2006). Jeg tok derfor ikke notater underveis, da jeg var bekymret for at dette kunne oppta oppmerksomheten min i for stor grad. Siden jeg tok opp intervjuene på mp3 spilleren var jeg sikret å få informantens synspunkter i sin helhet.

I etterkant av intervjuene skrev jeg ned noen refleksjoner (memos) jeg hadde gjort meg under samtalene (Dalen 2004). Jeg tenkte at informantenes reaksjoner og mine reaksjoner ville være nyttige under analysen. Notatene ble datert og senere skrevet inn på data som innledning til intervjuene.

Jeg har selv transkribert alle intervjuene i sin helhet. Dette har vært en nyttig prosess for å gjennomgå intervjuene på en meget detaljert måte. I følge Kvale (2006) er

transkribering av intervjuene i seg selv en tolkningsprosess. Allerede her starter tolkningen av de dataene man har samlet inn. Intervjuene mine ble transkribert så raskt som det var mulig å få det til etter samtalene. På denne måten sikrer man validiteten bedre. Intervjuene ble transkribert på normert bokmål for å sikre anonymiteten til informantene.

#### **4.3.4 Bearbeiding av intervjuene**

Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene, var tiden kommet for å starte et dypere dykk i informasjonen. Jeg har bearbeidet dataene manuelt ved ”klipp og lim-metoden”. En viktig del av systematiseringen besto i å kode eller kategorisere materialet. Koding blir av Straus og Corbin definert som:

*Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data* (Straus og Corbin sitert i Dalen, 2004, s. 69)

Den som forsker, må gå igjennom alt materialet og sette “merkelapper” på hva informasjonen egentlig handler om. I denne undersøkelsen ble intervjuguiden brukt som utgangspunkt for råkodingen. Datamaterialet ble kategorisert og analysert gjennom valg av aktuelle tema som er relevante i forhold til å belyse oppgavens problemstilling.

I analysen av dataene har jeg valgt å ta utgangspunkt i en ad hoc meningsgenerering (Kvale, 2006). Denne metoden baserer seg på ulike tilnæringsmåter og teknikker, det blir ikke brukt noen standardmetode for å analysere intervjumaterialet. Slike eklektiske metoder har som formål å få frem sammenhenger og strukturer som er av betydning for undersøkelsen (Kvale, 2006). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i ad hoc-metoden fordi jeg mener at den samsvarer med den hermeneutiske tilnærmingen som legger stor vekt på forståelse og fortolkning, og fordi den er relevant ut i fra mitt ønske om å forstå lærernes egne beskrivelser.

## 4.4 Etske betraktninger

I følge NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) skal alle forskere arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet. Man skal sikre at informantene har frihet og selvbestemmelse med hensyn til hva de ønsker å bidra med. Det finnes regler og retningslinjer for forskningsvirksomhet som for all annen virksomhet i samfunnet. All virksomhet som på en eller annen måte får konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut fra etiske standarder (Johannessen mfl., 2006).

I 2001 ble personopplysningsloven innført. Dette har medført meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Dersom prosjektet inneholder sensitive opplysninger, er det underlagt konsesjonsplikt. I mitt prosjekt har jeg ikke personopplysninger som kan tilbakeføres til den enkelte lærer. Jeg har tatt kontakt med NSD- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS for å forsikre meg om at jeg ikke oppbevarer opplysninger som er underlagt meldeplikt. Jeg fikk bekreftet over telefonen at jeg ikke trengte å melde dette prosjektet.

NESH har utformet forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006).

Det er viktig å ta hensyn til disse retningslinjene når man som forsker skal gjennomføre et prosjekt. Jeg vil her komme inn på krav om informasjon og krav om informert og fritt samtykke.

*De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen. Det skal også informeres om hvem som betaler for forskningen (NESH, punkt 8, 2006).*

Informasjon skal bli gitt på en nøytral måte. Ofte blir det sendt ut et introduksjonsbrev før man skal begynne med intervjuene. I dette brevet er det viktig at det blir gitt informasjon om målsettingen for prosjektet, hvilke metoder som vil bli brukt og hvordan resultatene skal presenteres og formidles. Dette ble gjort i mitt prosjekt. I tillegg snakket jeg med informantene om prosjektet før vi startet med

intervjuet. Ikke alle hadde sett brevet som var sendt til skolene, så denne gjennomgangen var viktig.

*Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, 2006).*

Informantene skal opplyses om at deltakelsen i prosjektet er frivillig. Samtykket skal bli avgitt uten ytre press eller begrensninger. I mitt prosjekt sendte jeg ut brev til skolene ved rektorene. Det var de som videreformidlet kontakt med lærere. Jeg hadde inntrykk av at alle informantene syntes prosjektet var spennende, og at de synes det var givende å delta som informanter. Jeg lovet informantene at de skulle få tilsendt et eksemplar av oppgaven etter at den er vurdert.

## 4.5 Validitet og reliabilitet

I forskningssammenheng dreier validitet seg om hvorvidt måleresultatene er gyldige (Befring, 2002). Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten, altså om undersøkelsen sier noe om det den påstår at den handler om.

Det mest vesentlige validitetsspørsmålet i forbindelse med min undersøkelse er kanskje om de lærerne som er i utvalget, selv har den personlige kompetansen som undersøkelsen er på jakt etter. Man kan spørre seg kritisk om de lærerne som rektor har plukket ut kanskje ønsket å gjøre inntrykk på meg som forsker, fordi lærerne var beæret over å bli plukket ut som noen rektorene mente fikk til å arbeide med problematferd. Det er viktig å være oppmerksom på gyldigheten av den informasjonen man får, men jeg hadde et sterkt inntrykk av at lærerne var åpne og ærlige i sine intervjuer, og at de også kom med episoder fra sin egen hverdag som de ikke hadde mestret så godt. Kanskje kunne jeg styrket validiteten ved også å intervjuere elevene eller å observere i klassene. I denne sammenhengen har jeg på grunn av tidsaspektet valgt å la det være.

Reliabilitet dreier seg om dataens pålitelighet. Man skal være oppmerksom på hvilke data som brukes, måten dataen er samlet inn på, og hvordan det innsamlede materialet blir bearbeidet (Johannessen m.fl., 2006). Ved å intervju flere personer vil en kunne sammenlikne resultatene og se om det er store ulikheter i svarene. I mitt materiale er informantene forholdsvis enige i hva problematferd er og hvilke tiltak som virker. Ut i fra dette kan man muligens si at reliabiliteten er høy. Jeg kunne også ha testet reliabiliteten ved å foreta samme intervjuet på samme gruppe på to forskjellige tidspunkter. Hvis jeg da hadde fått samme resultat, hadde det vært uttrykk for høy reliabilitet. Dette kalles ”test- retest- reliabilitet” (Johannessen mfl., 2006). Denne metoden ville vært for ressurskrevende i mitt tilfelle.

## 5. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil funn fra undersøkelsen bli presentert og drøftet. Jeg ønsker å få frem både fellestrekk og særtrekk i materialet ved å vise til utvalgte sitater. I tillegg ønsker jeg å belyse funnene mine ved henvisning til teori og empiri. På bakgrunn av problemstillingen min har jeg delt presentasjonen av funnene i to hoveddeler:

- Lærernes forståelse av problematferd
  - Begrepet problematferd (hva legger lærerne i begrepet, og hvordan kommer atferden til uttrykk.)
  - Den vanskelige atferden (omfang, den vanskeligste atferden å håndtere, hva er atferden et uttrykk for?)
- Lærernes håndtering av problematferd
  - Tiltak som ikke fungerer
  - Virksomme tiltak
  - Samarbeid (kolleger/ledelsen/foreldre/eksterne instanser)

### 5.1 Lærernes forståelse av problematferd

I følge faglitteratur er det mange ulike begreper som er brukt opp gjennom tidene for å beskrive problematferd hos barn og unge (Overland, 2007; Solli, 1993). Jeg ønsket å vite mer om hvordan et utvalg av lærere i ungdomsskolen forstår dette begrepet.

#### 5.1.1 Lærernes forståelse av begrepet problematferd

Intervjuene ble følgelig innledet ved å la informantene fortelle om hva de legger i begrepet problematferd, og hva de anser som en typisk episode der problematferd kommer til uttrykk. Alle informantene vektlegger de hyppige og minst alvorlige formene for problematferd når de skal beskrive episoder og definere hva de mener med begrepet. Ingen av informantene har vektlagt antisosial atferd, eller det som

---

Nordahl og Sørli (1998) kaller ”Norm- og regelbrytende atferd”. Dette kan ha bakgrunn i at hver skole har få elever som representerer denne typen atferd. Lærerne snakker mest om den atferden som de daglig møter, og som alle har et forhold til. I det følgende vil jeg gi en kort presentasjon av det jeg anser for å være hovedfunnene i disse intervjuene. Underveis vil jeg drøfte funnene opp mot teori.

Én av lærerne beskriver problematferd slik:

*Det kan være verbalt. Hvis du går rundt og snakker stygt hele tiden og kaller folk for stygge ord, så er det problematferd. Det kan være kroppsspråk, altså hvis du går rundt og virker truende, så er det problematferd. Likedan hvis du går rundt, smyger deg rundt og ikke tør å se på folk, så er også det problematferd.*

Én annen informant beskriver typisk problematferd på denne måten:

*En elev som har falt totalt ut, som ikke sier noen ting og egentlig ikke skaper noe som helst omkring seg, og egentlig bare sitter der og ikke gjør noen ting. Det synes jeg er et problem. Det er den ene siden av saken og den andre er jo de som når de ikke får vilja si, smeller, hiver rundt seg med stoler og marsjerer ut og gidder ikke å være her mer. Mellom der er det jo et lite landskap da.*

Disse informantene ser problematferd ut fra et bredt perspektiv. De refererer til både utagerende og innadvendte problemer (Lund, 2004; Kvello, 2007). På ungdomstrinnet ble det i undersøkelsen til Terje Ogden fra 1997 rapportert om betydelig mer innadvendt og læringshemmende atferd enn på barnetrinnet. Muligens har disse to lærerne oppdaget en del av disse elevene og sett alvorligheten i at noen ikke får den oppmerksomheten de så sårt trenger.

Én annen lærer sier følgende om begrepet problematferd:

*Ordet problematferd liker jeg ikke. Ordet tar bort fokuset fra den voksne og legger det på eleven, og det er ikke eleven som er problemet, det er den voksne eller de voksne. Jeg har ikke møtt en elev med såkalt problematferd, hvor ikke hovedproblemet har ligget hos den voksne, eller hvordan voksenverdenen har møtt den eleven på den skolen. Systemet eller de voksne har ikke greid å tilrettelegge slik at akkurat den eleven eller de elevene finner noe meningsfylt å holde på med.*

---

Et slikt utsagn tar bort individfokuset og retter problemene mot miljøet som eleven er en del av. Det er skolen og de voksne rundt som ikke klarer tilretteleggingen for at disse elevene skal føle skolearbeidet som meningsfylt. Denne måten å se problematferd på, passer godt med Eva Johannesens (1996) syn på atferdsvansker. Hun mener at all problematferd må sees i samspill med omgivelsene. Den måten omgivelsene reagerer på atferden på, vil ha stor betydning for hvordan vanskene utvikler seg.

Ingen av mine seks informanter har definert problematferd ut fra et strengt individperspektiv. Informantene har fokus på skolesystemet og lærerne. Elever som utviser problematferd, har problemer med å innordne seg i sosiale sammenhenger (Befring, 2004).

Én lærer uttrykker problematferd på denne måten:

*Atferd som blir problemer for noen andre. Og så er det spørsmål om det egentlig er et problem, eller hva som er problemet. Om det er skolen som har problemet, eller om det er elevene som er problemet, kanskje noen ganger. Du kan jo spørre om det er skolen som noen ganger er problemet for noen da. Hvordan den er laga.*

Én annen informant sier følgende:

*Jeg tror jeg vil dele det i to: noe ligger i at elever ikke mestrer koder, og noe ligger i samspillsproblemer mellom voksne og ungdom.*

Disse to definisjonene av problematferd kan minne om Ogdens (2001) måte å se problematferd på. Han sier noe om at elevene ikke mestrer skolens forventninger og regler, samtidig som atferden hemmer elevenes læring og utvikling.

Mine funn tyder på at informantene er nokså enige i at problemene ikke bare kan knyttes til eleven som utviser problematferd, men at man også må se på hvordan skolen klarer å tilrettelegge for de som trenger litt ekstra.

Det var vanskelig for alle lærerne å gi eksempler på episoder der typisk problematferd kommer til uttrykk, fordi de oppfatter problematferd som lite typisk.



Det er ikke noe fasitsvar på hva som er problematferd, og hva som ikke er det. Lærere oppfatter situasjoner på forskjellig måte.

Én av informantene svarte:

*Nei det tror jeg ikke, nei det tror jeg ikke jeg kan. Jeg tror at spørsmålet om typisk blir vanskelig.*

En annen lærer formidlet vanskelighetene med å utrykke en typisk episode på denne måten:

*Jeg synes det er litt vanskelig fordi lærere har litt forskjellig oppfatning av hva som er problematferd, og det er litt vanskelig å ikke la seg bli farget av kollegaer.*

Denne informanten har fokus på at lærere har et ulikt syn på hva som kan karakteriseres som problematferd. Ulikt syn på dette vanskeliggjør arbeidet med denne elevgruppen. Noen har liten takhøyde når ikke elevene gjør akkurat det de har tenkt, mens andre takler uro på en helt annen måte. I følge Kaufmann (Ogden 1992) er ikke atferdsproblemer et objektivt fenomen, problemene må sees i sammenheng med de sosiokulturelle reglene som råder.

### **5.1.2 Den vanskelige atferden**

#### Omfang:

Siden det blir brukt ulike begrepsdefinisjoner, forskjellige indikasjonskriterier og måleinstrument når det blir foretatt undersøkelser over størrelsen på omfang, har vi i dag ikke helt sikre tall på omfanget av problematferd i skolen. Det finnes få kartleggingsstudier i Norge som sier noe om omfanget.

Ingen av lærerne i mitt utvalg satt inne med talldata når det gjelder omfang av problematferd i ungdomsskolen. En av informantene som har vært i skolen i om lag 15 år, mener selv han har for lite grunnlag for å si noe om omfanget. Han mente at det er forskjellig fra år til år og fra skole til skole, og at det derfor er vanskelig å si noe konkret om det.

Fem av seks informanter sier at omfanget ikke er så stort, men at det er noen i hver klasse. Én av disse fem uttrykker det på følgende måte:

*Jeg synes ikke problematferd har så stort omfang altså, men det finnes noen i hver klasse.*

Én av informantene sier at hun tror omfanget er mye mindre enn de som jobber med det skal ha det til. Hun mener at man med enkle tiltak kan få problemene til å bli mye mindre (se kapittel 3 og 5.2).

Den læreren som i dette utvalget er alene om å si at omfanget av problematferd i skolen er stort, sier det på følgende måte:

*Jeg tror det er kjempestort. Veldig mange lærere føler at de ikke får gjort jobben sin fordi at de ungene som de opplever har problematferd, forstyrrer så mye at det ofte ikke blir anledning til å drive tradisjonell undervisning, og det er veldig problematisk for lærerne.*

I følge undersøkelsen som ble foretatt av Lindberg og Ogden i 1999 var det en svak tendens til å vurdere negativ elevatferd noe høyere enn i 1997. Tendensen er klarere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Likevel er ikke prosenttallene høyere i denne undersøkelsen enn andre undersøkelser foretatt de senere årene (Lindberg og Ogden, 2005).

Selv om de fleste informantene sier at omfanget av problematferd ikke er så stort er det likevel flere som uttrykker at de tror atferdsvanskene i skolen er økende, på grunn av mer og mer svikt i hjemmene. I følge Nordahl mfl. (2005) sier risikofaktorer noe om sannsynligheten for at barn utvikler problematferd. Dersom eleven har tilknytningsproblemer, det forekommer mishandling og omsorgssvikt i hjemmet, eleven er oppe i familiekonflikter eller foreldrene mangler ferdigheter for å ta vare på barnet sin, kan eleven utvikle problematferd. Én av lærerne sier det på følgende måte:

*Det øker i takt med foreldrenes mangel på kontakt med ungene sine. Og samfunnets fokusering på andre verdier enn de indre verdiene, i det å være bra nok for det man er.*

Utsagnet sier noe om ansvaret til dem som er rundt eleven. Fokuset må rettes mot voksenverdenen som skal oppdra de unge og lære dem kodene for hva som er god og dårlig oppførsel. Én av lærerne har følgende uttalelse:

*Jeg føler at omfanget er økende i alle fall. Mange flere unge har psykiske problemer i en eller annen form. Det går veldig mye på bildet av seg selv synes jeg. Enten det gjelder sin egen kropp, familien eller(...). Og når det er koblet opp mot puberteten så føler jeg at det tar litt av for dem mange ganger.*

I denne uttalelsen blir de unges psykiske helse trukket frem som mulig årsak til at omfanget av problematferd øker. En annen lærer sier også noe om at han mener problemene kanskje er større nå enn tidligere. Han uttaler:

*Jeg tror omfanget er ganske likt, men det finnes kanskje flere elever som nå lever ut sine problemer. Før ble særlig jenter innadvendte når de hadde vansker f.eks på hjemmebane, men nå er de mer utadvendte, og vi ser mer av de problemene de har.*

Ut i fra sitatene til lærerne ser jeg at de er forholdsvis enige om at problemene ikke er så store i omfang, men at elevgruppa trenger tilrettelegging for å fungere i dagens skole. Utsagnene stemmer godt overens med forskning gjort på området av Ogden, 1997; Lindberg og Ogden, 1999; Nordahl og Sørli, 1998; Pape og Falck, 2003. Det flere av lærerne trekker frem, er foreldrene og hjemmenes betydning for de unge. På grunn av oppgavens omfang har jeg ikke hatt mulighet til å gå nevneverdig inn på årsakene til vanskene, men vi skal se litt på hva den vanskelige atferden er et uttrykk for, sett fra informantenes side.

#### Hva er atferden et uttrykk for?:

Hva kan årsakene til at en elev velger å bråke, banne, kjefte på læreren og/eller medelever være? Informantene i utvalget er stort sett enige om at mye ligger i mangel på mestring. Én av informantene uttrykker det på denne måten:

*Veldig ofte er mye av det selvsagt et uttrykk for at eleven kommer til kort. Eleven sliter med hele denne skolen. En litt annen side av det er at mange elever er vant til at alt skal være litt lettvent i dag. At på en måte læreren skal lære meg det uten at jeg skal gjøre noe ting.*

---

Denne læreren ser på atferden som uttrykk både for mangel på mestring og på manglende utholdenhet i forhold til skolearbeid. Kanskje er det også fordi de kjeder seg, eller at det er andre ting som ikke fungerer i hverdagen deres? Én av risikofaktorene i skolen er i følge Nordahl mfl (2005) og Overland (2007) en undervisningspraksis preget av lite variasjon, struktur, elevorientering og engasjement. For å gjøre noe med utholdenheten til elevene bør undervisningen være preget av mestringsopplevelser og tydelige forventninger og tilbakemeldinger.

Én annen av lærerne er opptatt av at atferden kan være uttrykk for flere ting og sier det på følgende måte:

*Det kan være strategier fordi at en ikke mestrer ting. Det kan være strategier for å bli sett. Det kan være strategier for å be om hjelp. Det kan være at de har gått inn i en rolle som de ikke kommer ut av, uten hjelp.*

Det er rett og slett noe som ikke fungerer for eleven. Skolen og lærerne klarer ikke å legge til rette for at elevene skal få noe meningsfylt å holde på med. For å skjule sine svake sider, eller for å kamuflere at de ikke får til, velger eleven å bråke for å få oppmerksomhet fra læreren og de andre elevene. Som én av informantene sier:

*Det er veldig mange av elevene som ikke har fått oppmerksomhet tidligere i livet. Det er lett for å komme inn i en sirkel der de får mye oppmerksomhet på den negative atferden.*

Flere av informantene trekker frem at en vanskelig livssituasjon gjør at de ikke vet hvordan de skal reagere. Det kan i utgangspunktet være de voksne som har skapt problemene. Kanskje er ungdommene uopplagte når de kommer til skolen fordi de har kranglet med foreldrene før de kom, eller kanskje de ikke har fått den omsorgen som de trenger før de gikk hjemmefra. Vi kunne ha snakket mye om hvorfor elever reagerer som de gjør. Når man skal iverksette tiltak, er det viktig å foreta en grundig kartlegging for å vite hva som er virksomme tiltak (Damsgaard, 2006). Én av lærerne sier følgende:

*Jeg tror det er viktig at man finner ut hvorfor en tror eleven har problematferd. Man må analysere hvorfor eleven gjør som han gjør, og sette i verk tiltak som en tror på selv.*

---

Den vanskeligste atferden å håndtere:

*Jeg tror at lærere synes det blir vanskelig når elevene banner og begynner å bli utagerende. Hvis atferden er sånn at den er uhåndterbar. Hvis eleven for eksempel banner og er fiendtlig innstilt, skjeller ut medelever og lærer i undervisningssituasjonen.*

Denne læreren snakker om den typen atferd som Nordahl og Sørлие (1998) kaller utagerende atferd. Han mener at uro og forstyrrelser i undervisningen bør være rimelig å håndtere, men at flere lærere synes det blir vanskelig når elevene begynner å bli utagerende. Flere av lærerne i utvalget mener at aggresjon og utagering er det som blir vanskeligst å håndtere for lærere i ungdomsskolen. En av lærerne sier det på følgende måte:

*Aggressivitet. Det er vi veldig fremmede for, vi blir usikre, enten det er verbalt eller fysisk så tror jeg at det er det vi opplever som det mest problematiske.*

Én av de andre lærerne sier at hun tror det som er det mest problematiske er: "Når lærerne blir redde. At de føler seg truet". Ingen av lærerne i utvalget snakker om den atferden som av Sørлие og Nordahl (1998) blir kalt norm- og regelbrytende. I følge Sørлие (2000) er det som sagt tidligere bare 1-3 % av elevene som kommer innenfor denne betegnelsen. Derimot snakker flere av lærerne i utvalget om den mildeste formen for problematferd som av Sørлие og Nordahl (1998) betegnes som lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette er atferd som de aller fleste elever viser innimellom. Én av lærerne uttrykker hva som er mest problematisk å håndtere på denne måten:

*Jeg tror mange lærere mener at det mest problematiske er at elevene ikke sitter stille ved pulten sin og tar i mot undervisningen, og rekker opp hånda og gjør alle de tingene som er forventet.*

Han blir støttet av en av de andre informantene som sier at: "Uroligheten innenfor klasserommet er det som for mange blir vanskelig å håndtere". Ut i fra disse sitatene ser vi at utagering og lærings- og undervisningshemmende atferd er det som lærerne i utvalget trekker frem som det mest problematiske i hverdagen. En av lærerne trakk også frem de elevene som har mer innadvendte problemer da han fikk spørsmålet om

hva som er det vanskeligste å håndtere. Disse får i følge denne informanten for lite oppmerksomhet i forhold til de med mer utagerende atferd. De blir ikke sett på som så problematiske som de kanskje burde ha blitt. Ofte sitter disse elevene stille i klasserommet, men de får ikke med seg stort av det som foregår. Lund (2004) sier at innagerende problemene ofte har negative konsekvenser for elevene selv, og at elever med en slik problematikk ofte blir oversett i hverdagen fordi lærerne har det så travelt. Man skal være bevisste på at det kanskje finnes flere elever med innadvendte problemer i en klasse eller på en skole, enn elever med utagerende problematikk. Disse elevene trenger også å bli sett og anerkjent av sine lærere.

## 5.2 Lærernes håndtering av problematferd

Lærere som arbeider i skolen møter ulike elever som utviser problematferd. Hvordan hver enkelt lærer og skole håndterer disse problemene, er avgjørende for hvor store problemene blir. Dersom skolen har veldig mange og rigide regler, faller noen av elevene fort utenfor i dette systemet. Skolene skal drive med tilpasset opplæring. Dette er stadfestet i både opplæringsloven og læreplanverket. Spørsmålet er hvordan man kan drive tilpasset opplæring for denne elevgruppen.

Før jeg ba lærerne si noe om tiltak de mener fungerer på elever som utviser problematferd, ønsket jeg å vite noe om hva som ikke fungerer. Ved å vite hva som ikke fungerer, kan man lettere forstå hva som fungerer.

### 5.2.1 Tiltak som ikke fungerer

Jeg vil begynne dette delkapittelet med et sitat fra én av informantene, denne uttalelsen rørte ved meg, og fikk meg til å tenke på min egen praksis.

*Straff fungerer ikke. Jeg jobba med ei jente en gang. Mor var narkoman, far var alkoholiker. Jenta ble flyttet i et fosterhjem. De kunne heller ikke ha henne fordi fosterfar ble syk. Altså denne jenta har fått verdens verste straff. Det finnes ikke noe straff vi på skolen kan gi som på en måte hjelper noe. Hun har*

---

*mistet noe av det kjæreste hun eide, og det var i utgangspunktet foreldrene, det får være grenser for hvor mye vi skal straffe de.*

For å kunne hjelpe slike elever er det ikke straff som hjelper. Her må læreren være raus med omsorg og oppmerksomhet. Én av lærerne understreker at det ikke er gitt alle lærere å arbeide med de vanskelige elevene siden det krever mye ressurser og tid.

Læreren blir støttet av én av de andre informantene som sier at kjefting, sanksjoner og straff ikke fungerer. Denne læreren mener at man må lære elevene å ta ansvar for eget liv, men gjennom positive tilbakemeldinger. Straff har aldri hjulpet noen.

Flere av informantene er enige om at kjeft er det som fungerer dårligst. På denne måten bryter man ned relasjonen mellom eleven og læreren og gjør det vanskelig å få til et godt møte med elever som utviser problematferd (Nordahl mfl., 2005; Eidsvåg, 2005; Overland, 2007 og Damsgaard, 2006).

*Det hjelper aldri- det har ikke hendt en gang at det hjelper å kjeft på en elev. Og spesielt ikke på de her. Som når de trækker over en grense- vet det veldig godt selv. De trenger ikke kjeft.*

Én annen lærer sier det på følgende måte:

*Jeg tror ikke kjeft fungerer overhodet. Men jeg tror det er menneskelig å gjøre det. Jeg tror det handler om å få det ut for den voksne, kanskje. Jeg tror det overhodet ikke gagnar eleven. Kjeft gjør jeg nesten aldri. Jeg prater med dem.*

Denne læreren virker også bevisst på at kjefting ikke hjelper, men hun trekker også frem frustrasjonen som lærere ofte føler i hverdagen i møte med problematferd. Man kan forstå at lærere lar sin frustrasjon komme ut som kjefting, men det er lite profesjonelt. Man kan fint være bestemt uten å kjeft. I verste fall kan kjefting føre til at eleven blir enda vanskeligere enn tidligere. Den negative atferden forsterkes og øker i omfang (Damsgaard, 2006).

Én av de andre informantene er også opptatt av at kjefting ikke hjelper og uttrykker det på følgende måte:

---

*Problemelevene har lang trening i å være utsatt for kjeft. Det når ikke frem, det skaper bare avstand. Og ironisering og sarkasme virker også på denne måten.*

Også her blir et dårligere forhold mellom lærer og elev trukket frem som en negativ virkning av kjefting. Denne læreren sier også noe om at den kjeftingen som skjer i et klasserom, ofte virker på de andre elevene, og ikke på dem kjeften gjelder. De andre elevene blir skadelidende fordi læreren ikke er profesjonell i sin håndtering av problematferden som viser seg i klasserommet. Det å være nedlatende, ironisk og sarkastisk for å få elever til å oppføre seg på en bedre måte, er dårlig behandling av denne elevgruppen. Elever som beskriver ”Den god lærer” er også opptatt av at ingen elever skal bli hengt ut eller krenket av lærerne (Damsgaard, 2007). Som én av de andre lærerne uttrykker det:

*Min oppgave er ikke å trykke elevene ned, virkelig gjøre dem bitte, bitte små og sende dem ut av skolesystemet som en haug med nervebunter.*

Disse utsagnene sier oss mye om at kjeft, sarkasme, ironisering og det å virke nedlatende er uvirksomme tiltak. Damsgaard (2003) er også opptatt av at dette bare skaper avstand, det gagnar ingen av partene. For skolefolk kommer ikke dette som noen overraskelse. Alle vet det, men det er vanskelig å gjøre noe med det. Det er ikke alle lærere som vet hvordan de skal håndtere vanskelige situasjoner, de har kanskje ikke satt seg inn i tiltak som kan være virksomme, og fortsetter med sin godt etablerte praksis.

I tillegg til kjeft, straff, og sarkasme har noen av lærerne i utvalget trukket frem andre tiltak som de mener ikke fungerer så godt i dagens skole.

Én av informantene er positiv til eksterne smågruppetiltak (alternativ skole). Han sier likevel at det er svært viktig at elevgruppen som skal fungere sammen på en slik skole, ikke har for lik problematikk. Det er lett for at ungdommer med samme type problematikk river hverandre ned når de kommer sammen i en liten gruppe. Læreren sier det på denne måten:



*De mister på en måte forståelsen av hva normalitet er når de kommer sammen, de kjører seg inn i et feil spor som bare blir verre og verre.*

Én av de andre lærerne har liten tro på å plassere elever i segregerte skoler/gruppetiltak utenfor normalskolen. Han tror at miljøet på nærskolen har noe å si for reguleringa av atferden til elevene. Tilbakemeldinga de får på sin atferd fra de andre elevene skal ikke undervurderes. Nordahl mfl. (2005) og Overland (2007) mener at en risikofaktor er å plassere elever i segregerte opplæringstilbud der gruppa består av kun atferdsvanskelige elever.

Disse to lærerne ser på alternative skoler på ulik måte, men de er enige om at gruppen av elever ikke må være lik. Begge sier noe om at dersom man putter elever med problematferd sammen med andre elever med problematferd lærer de mer av det de ikke skal lære. Utgangspunktet for denne uttalelsen er ulik fordi den ene læreren mener at sammensetningen av gruppa er avgjørende for at alternative skoler skal fungere, mens den andre mener at alle elever skal oppleve en "normal" skolehverdag i den ordinære grunnskolen. Han ønsker ikke segregerte tiltak, men tilrettelegging innenfor nærskolen.

Et annet tiltak som fungerer dårlig i ungdomsskolen er i følge én av lærerne veldig demokratiske lærere. Han uttaler:

*Jeg tror ikke man kommer så langt med den veldig demokratiske lærertypen som på en måte skal diskutere alt med elevene. Altså fordi mange ganger er det en bevisst strategi fra en del av elevene at de skal prøve å avspore. Og på en måte dra undervisningen over på noe annet. Jeg har ikke alltid vært så flink på dette selv (ler), men jeg tror jeg har skjønt at jeg må være litt mer autoritær enn jeg har lyst til mange ganger.*

Det å være autoritær i sin lederstil er i følge Nordahl mfl. (2005) å vise lite varme og lite nære relasjoner til elevene. Denne lederstilen kan lett bidra til mer aggresjon og opposisjon blant elevene. Ut i fra intervjuet med denne læreren oppfattet jeg ikke at han hadde denne meningen. Jeg oppfattet at han ville fremstå som en autoritet for elevene og ha kontroll med det som skjedde i klassen. Dette er i følge Nordahl mfl. (2005) en autoritativ lederstil. Dersom man leder klassen på denne måten er man

bestemt, men samtidig er man i stand til å etablere og opprettholde en god relasjon til elevene, også til de som utviser problematferd.

Én annen lærer trakk frem utfordringen med samarbeid som tiltak. Hun uttrykte det på følgende måte:

*Hvis man setter i verk tiltak som involverer veldig mange, så er det ofte at det kan bli vanskelig, for du får flere ledd, og noen kan være svake. Så er også erfaringa mi at det kan fungere med sånne tiltak over en periode, fordi alle er så trigga akkurat der og da, og så glir det ut etter hvert.*

Når man arbeider med problematferd, er det viktig at alle som jobber sammen har felles strategier, På denne måten blir det ikke så lett for elevene å sette lærere opp mot hverandre. Dette var også det lærerne i prosjekt "Klasseledelse" oppdaget da de ble enige om noen få felles regler (Se s. 40-41). En beskyttende faktor i skolen er at forventningene til elevens atferd og mestring er tydelige, samstemte og realistiske, mens manglende felles holdninger og strategier er en risikofaktor.

### **5.2.2 Tiltak som fungerer**

*Nesten alle tiltak virker. Det er ikke tiltakene som er nøkkelen, men måten de blir gjennomført på, måten de blir presentert på, måten den voksne jobber med barnet på. Det er der nøkkelen ligger.*

Slik startet en av lærerne sitt svar som handlet om lærerens personlighet som virksomt tiltak. Det er ikke tiltakene det kommer an på, men hvordan tiltakene blir satt i verk og av hvem. Dette sammenfaller med Laursens (2004) syn på pedagogikk. Informanten har stor tro på viktigheten av lærerens personlighet og relasjonene som blir bygget opp mellom læreren og eleven. Her har den voksne et spesielt ansvar. Det er den voksne som har ansvaret for at relasjonen blir jobbet med og styrket. I følge Nordahl mfl. (2005) har den voksne i kraft av sin rolle som oppdrager ansvaret for at relasjonsetableringen kommer i gang, og at den hele tiden jobbes med for at relasjonen skal bli sterkere. Alle informantene i dette utvalget trekker frem viktigheten av møtet med eleven, hvordan den voksne behandler elevene og hvordan eleven møtes som menneske. Lærerens personlige egnethet er det viktigste.

---

*Du må vise at du er til å stole på. Det tar tid, kanskje en hel høst. Du må bygge opp relasjoner. Hvis du har relasjoner til den personen det gjelder, så kan du få til nesten hva som helst.*

I det følgende presenteres de kjennetegnene på å være en god klasseleder som er nevnt en eller flere ganger i løpet av intervjuene.

- Vis at du er til å stole på.
- Vær alltid vennlig og vis eleven respekt.
- Trekk frem de tingene som er bra og styrk det positive.
- Vær i godt humør og bruk humor.
- Snakk med elevene , ta dem på alvor og bruk tid på å bygge opp relasjoner.
- Finn ut hva elevene liker å holde på med og gi positive tilbakemeldinger.
- Differensier undervisningen slik at alle får til noe og kan føle mestring.
- Gi elevene nye strategier for å takle motgang. Lær dem sosial kompetanse.
- Ha tro på de tiltakene du setter i verk og gi masse omsorg.
- Vær bestemt og strukturert og ha klare grenser.
- Vær en god rollemodell.
- Vær tålmodig, men slutt med det som ikke virker.

*Det viktigste er å holde ut. Det tror jeg er veldig viktig, og det er vel det jeg opplever at de setter mest pris på når jeg treffer dem igjen etter at de har gått ut fra ungdomsskolen. Hvis du i tillegg møter dem med vanlig høflighet og respekt, så blir det bra.*

Lærerens væremåte blir også mye omtalt i litteratur i forbindelse med problematferd og hvordan vi skal klare å redusere disse problemene. Damsgaard (2003, 2006,2007), Ogden (2001), Nordahl mfl. (2005), Stubbe (2006), og Overland (2007) er bare noen av de som uttrykker viktigheten av lærerens væremåte og personlighet. Videre skal vi gå nærmere inn på noen av de momentene som ble presentert ovenfor.

---

Du må alltid vise elevene at du bryr deg, og at du er til å stole på. Én av informantene sier:

*Det viktigste synes jeg er at du skal møte de som en person og ikke som en problematferdselev. Du må behandle dem med respekt for å få respekt tilbake. Du må snakke ordentlig til eleven, snakke i en rolig tone selv om eleven utfordrer deg. Du skal irettesette, men hele tiden i en respektfull tone. Det er også viktig å lete etter en eller annen styrke, noe de er gode på som man kan bygge videre på. Mange av disse elevene vil prøve å bli kvitt deg, de er vant til å slite ut lærere. Her gjelder det å være utholdende, og etter hvert vil de stole på deg. Det blir et veldig nært forhold etter hvert med sånne elever.*

Følgende utsagn får støtte fra flere av informantene. Utholdenhet fra lærerens side, respekt for den man arbeider med og det å finne styrker hos eleven. Én av lærerne kaller det ”å jakte på talentene”. Du er nødt til å finne ut hva hver enkelt elev er flink til. Hos alle mennesker er det noe. Lærerne må vise elevene at de har sider som vi setter pris på, og som kan bygges videre på. Som lærer må man lete med lys og lykte for å finne frem til elevenes sterke sider. Alle har noe de bør verdsettes for, og lærere må være flinke til å uttrykke det, spesielt overfor de som utfordrer oss mest med sin atferd (Nordahl mfl., 2005).

Når man har funnet ut hva som er elevens styrke, er det viktig å bygge videre på disse tingene. Lærere må hele tiden trekke frem det som er positivt og styrke det. Flere av informantene snakker om viktigheten av positiv forsterkning. Én annen informant understreker:

*Du må vise elevene at det nytter, de må få den positive tilbakemeldinga, sånn at de kan vokse og vite at de betyr noe.*

Én av de andre lærerne ser viktigheten av positiv tilbakemelding, spesielt i møter der eleven deltar sammen med voksne.

*Mange møter er bortkasta. Og de som i alle fall er bortkasta, som setter arbeidet helt tilbake på under null- nivå, det er når eleven sammen med voksne blir fortalt hvor udugelig han er. Det skal aldri skje. I alle mine samtaler med elever og foreldre til stede, så passer jeg på å skryte. Alltid. Jeg trekker alltid frem det som er bra. Også det som ikke er bra, men da med en vinkling at jeg gir eleven strategier til å håndtere vanskelige situasjoner. I stedet for at du forlater skolen, prøv heller å...*

Elever får ofte tilbakemelding på hva de gjør feil, men vi glemmer ofte å gi dem verktøy som i neste omgang kan gi elevene et alternativ når de står oppe i en vanskelig situasjon. Lærere bør se at det er mye mer fruktbart å arbeide med å utvikle gode strategier i forhold til hvordan elever skal håndtere vanskelige situasjoner, enn å gå ut i fra at atferden er vond vilje fra elevens side (Damsgaard, 2003). Ved å tro positivt om eleven blir samarbeidet mer fruktbart og eleven kan bli satt i stand til å håndtere situasjoner som oppstår på en bedre måte.

I alle disse sitatene fra lærerne i utvalget ser vi at de er opptatt av hvordan den voksne forholder seg til eleven. Alle informantene er svært opptatt av lærernes rolle i arbeidet med å forebygge og redusere problematferd i ungdomsskolen. Vi må spille på lag med ungdommene, ikke finne ut hva de gjør galt for å gi de en eller annen slags staff. Én lærer sier:

*Jeg er alltid vennlig, alltid vennlig overfor elever.*

Skal man komme i posisjon overfor elever som er i ungdomsskolealder, må man være vennlig og behandle dem med respekt. Skjervheim (2002) er opptatt av at man må gjøre seg fortjent til tillit. Det er ikke noe du som lærer har krav på. Dersom man er i posisjon, mener Nordahl mfl. (2005) at man kan stille krav og ha forventninger som i stor grad blir innfridd. En av informantene sier det på denne måten:

*Jeg kan få noen av disse guttene her til å gjøre hva som helst. Til og med skolearbeid en hel dag.*

Denne læreren er klar på at det er mye han ikke får til, men da er det bare å slutte med det. Vi må gjøre mindre av det som ikke fungerer. Vi skal ikke holde på med ting som ikke fungerer, det bryter ned relasjonene mellom lærerne og elevene. Tilpasset opplæring er lovpålagt (Opplæringsloven, Kunnskapsløftet). Lærerne må legge til rette for alle elevtyper i dagens skole. Vi må komme vekk fra at alle skal behandles likt. Som én av informantene uttalte:

*Altså tilpasset opplæring handler om å behandle elever ulikt. Det er rettferdig. Å behandle elever ulikt er rettferdig, det skjønner alle elever dersom du bruker 30 sekunder på å forklare dem det.*

Ungdomsskoleelever er såpass gamle at de forstår en hel del dersom lærerne tar seg tid til å forklare hvorfor en elev må ha et litt annet opplegg enn de andre. Elevene finner seg i dette, bare de blir forklart hvorfor. Dette kom også frem da elevene beskrev hva en god lærer er. De forstår at noen trenger mer hjelp for å få til mer (Damsgaard, 2007).

Noen av lærerne i utvalget er opptatt av å lære elevene sosial kompetanse. Det er flere programmer som brukes i skolen i dag for å arbeide systematisk med å øke elevenes kompetanse på dette området (se s.24 og 26-28 ). En av informantene sier at det er viktig at elevene lærer sosial kompetanse, men kommer ikke videre inn på hvordan. Én annen av lærerne jobber mye med sosial kompetanse, men på denne skolen har de selv utviklet et opplegg som de bruker på alle nye 8. klassinger. Opplegget er basert blant annet på ART og MST teknikker. Læreren mener at gjennom denne opplæringen legger de grunnlaget for et godt klassemiljø. Hun er også opptatt av at sosial kompetanse læres i samhandling med andre.

*Å sitte på enerom time etter time og undervise dem enten faglig eller sosialt er ikke bra. Du sosialiseres ikke og du sliter ut to personer.*

I følge Nordahl mfl. (2005) er samarbeidslæring ett av de mest lovende innsatsområdene når det gjelder å forebygge atferdsvansker. Ved denne typen læring må læreren være nøye med veiledning og spesielt tilrettelegge for at disse elevene skal fungere i gruppa si. En lærer som er i forkant og hjelper til slik at elevene kommer godt inn i arbeidet kan hindre mange konfrontasjoner.

Flere av lærerne i utvalget er opptatt av å lage avtaler med elevene. Én av informantene sier følgende:

*Inngå avtaler med elevene, snakk med dem og ta dem på alvor. Det fungerer, og det fungerer også når lærere inngår spesielle avtaler med enkeltelever innenfor klasseromsundervisningen. Fortell de andre elevene at den eleven har en spesiell avtale med deg, denne eleven får f. eks lov til å sitte å tegn når vi har samfunnsfag for på den måten følger den eleven med på det som blir sagt. Det fungerer.*

Én annen lærer forteller at han også ofte gjør avtaler med elever, f. eks at eleven skal komme til han dersom det blir vanskelig å være til stede i klasseromsundervisningen. Ved at eleven forlater klasserommet eller gruppa si tar man hensyn til alle parter. Læreren slipper å miste ansikt overfor klassen fordi hun eller han ikke fikser den eleven, klassen blir skånet for bråket og eleven får noe meningsfylt å drive med av den læreren som kjenner han best og vet hva han kan settes til. Denne læreren er også veldig opptatt av at dersom eleven kommer, så må du ta deg tid til han.

*Du må hele tiden stille opp, aldri avvise. Elevene fortjener de menneskelige møtene hver gang de kommer, hver eneste gang.*

Overland (2007) og Nordahl mfl. (2005) sier noe om at man må ha tid til å lytte. Man må være raus. Den interessen læreren viser elevene må være ekte. Kroppsspråket kan i følge Nordahl mfl. (2005) rive ned et tillitsforhold som allerede er opprettet mellom en elev og en lærer dersom ikke læreren er oppriktig interessert. Kroppsspråket og måten du er på sammen med eleven er av stor betydning for relasjonsbyggingen (Damsgaard 2003, Nordahl mfl. 2005 og Overland 2007). De avtalene du gjør må være slik at eleven har forutsetning for å følge dem opp. De må få ansvar, men ikke et større ansvar enn det de kan greie å bære.

Læreren som arbeider i alternativ skole lokalisert utenfor hjemskolen, er opptatt av temabasert undervisning, og det å ta med elevene ut på tur. Han mener at det er mye lettere å få elever til å holde på med skolearbeid når de forstår hensikten. Du må finne det de interesserer seg for. Det å ta med elever ut på tur kan også bryte opp noe av det negative fokuset.

*Det er faktisk mulig å gjøre en del ting ute som er like meningsfylt og som elevene lærer av.*

Her handler det om tilpasset opplæring og variasjon i undervisningen. Danielsen (2005) er opptatt av at vi skal undervise i samarbeidsferdigheter og skape mulighet for meningsfull deltakelse. Dette er fullt mulig dersom man bryter litt opp og finner ut hva elevene er motiverte for å drive med. Én av de andre lærerne sier:

---

*Jeg er glad i friluftsliv. Jeg har tatt med elevene på tur, vi har brent bål og grilla scampi. Vi har rett og slett gjort noe annet sammen. Jeg har bydd på meg selv.*

Å være en god klasseleder betyr i følge Nordahl mfl. (2005) og Overland (2007) blant annet å skape samhold og trivsel i klassen. En måte å få til dette på er å ta med elevene ut på tur slik at de opplever noe sammen (proaktiv klasseledelse). Også dette har mye med læreren som person å gjøre, sier en av informantene.

Flere av lærerne i utvalget ser positivt på alternative skoletilbud dersom det er for en periode. Én av lærerne uttrykker det på følgende måte:

*Kanskje det er lurt å fjerne dem, i alle fall for en periode. Og at de kanskje blomstrer opp når de kommer i et nytt miljø. Men jeg ønsker ikke å fjerne eleven fra den ordinære skolen bare for å fjerne han.*

Noen elever trenger et annet tilbud enn det som kan bli gitt i den ordinære skolen. Hvor mange elever det er snakk om, avhenger av fleksibiliteten ved den ordinære skolen (Damsgaard, 2003). Det var ikke mange av informantene som nevnte alternative opplegg som virksomme tiltak. Flere av informantene var derimot opptatt av at vi ikke skal sende elever bort bare fordi vi synes de krever for mye av oss. Det å opprette eksterne tilbud for å bli kvitt elever vil ikke gjøre at eleven nødvendigvis får det bedre. Andre alternativer bør være forsøkt innenfor det ordinære skoletilbudet før tiltak som alternative skoler blir vurdert (Damsgaard, 2003).

Å være i forkant med denne elevgruppen er viktig for at du som lærer skal være den som har kontrollen. Du kan også være i forkant når det gjelder å se de positive sidene til en elev. Én av informantene sier at dersom man skal redusere problematferd handler det om ”å fange elevene i et positivt atferdsmønster”. Det innebærer også å forsterke den positive atferden allerede før den har skjedd.

En annen måte å være i forkant på er i følge to av informantene å ha kontakt med barneskolene slik at man er forberedt på de elevene som kommer. Det er viktig at skoleledelsen har handlingsplaner for hvordan man skal takle problematferd, og her bør kontakt med barneskolene være en del av opplegget.



### 5.2.3 Samarbeid

#### Samarbeid med foreldre:

Skolen skal i følge Slåttøy ta initiativ og legge til rette for et godt skole- hjem samarbeid. Foreldrene har både rettigheter og plikter i forhold til skolen. Alle informantene i dette utvalget legger vekt på at god og tett foreldrekontakt er svært viktig i arbeidet med problematferd.

Én av informantene sier:

*Foreldrene er den viktigste faktoren i elevenes liv, så foreldrene er nøkkelen. Vi må forsøke å sette foreldrene i stand til å gjøre en jobb som på en måte følger opp det vi gjør på skolen. Eleven må se at det er sammenheng mellom skole og hjem.*

Utsagnet vektlegger foreldrenes viktige posisjon i arbeidet rundt elever med problematferd. Foreldre og foresatte er de som betyr mest for elevene, og derfor er de så viktige å få med på lag. Dersom man får til et godt skole- hjem samarbeid, er dette en viktig beskyttelsesfaktor i arbeidet med problematferd i skolen (Nordahl mfl., 2005 og Overland, 2007). Dersom skolen og hjemmet sammen utvikler en del mål og blir enige om hvordan dette skal gjøres, vil det komme eleven til gode. Et godt og nært samarbeid vil gi eleven en fast struktur og greie regler å forholde seg til. Dersom man møter ulike rutiner på skolen, hjemme, blant jevnaldrende osv. er det vanskeligere å forstå det sosiale spillet.

Én av de andre informantene ytrer betydningen av samarbeid på følgende måte:

*Samarbeid med foreldrene har stor betydning. Man kan sette de i stand til å bygge videre på det de er flinke til. Og på den måten få verden til å virke mer ensartet rundt eleven. Det som er problemet for veldig mange er at det gjelder forskjellige normsett på de forskjellige tidspunktene i løpet av en dag. Dersom vi kan få normene for atferd til å likne mer på hverandre så blir det lettere å få delene til å henge sammen. Det at vi drar i samme retning!*

Ut i fra disse utsagnene ser vi at flere av lærerne tenker likt i forbindelse med felles holdninger og regler.

Nordahl mfl.(2005) legger vekt på betydningen av å stå sammen. Dersom man blir enige om hva som bør gjøres i forhold til eleven, vil de voksne ved å stå sammen, stå sterkere rustet til å håndtere problematferden.

Alle foreldre blir kalt inn til utviklingssamtaler to ganger pr. skoleår. I tillegg holder gjerne lærerne tettere kontakt med foreldrene til de elevene som strever faglig eller sosialt. Flere av informantene sier at lærere har blitt flinkere til å holde tettere kontakt med hjemmene, og at de har positive erfaringer med det. En av lærerne uttrykker det på følgende måte:

*Vi har mange kontaktlærere som mailer, kanskje daglig, til enkelte foreldre. Noen lærere ringer ofte.*

Én annen lærer sier følgende:

*Vi mailer eller ringer hjem for eksempel en gang i uka, for å si hvordan uka har vært. I tillegg har vi, for en del av disse elevene, en avtale om at vi ringer hjem dersom eleven ikke har dukket opp til kl. 9.00.*

Lund (2004) sier noe om at det ikke er noen fasit på hvordan skole- hjem samarbeidet skal foregå. Det er viktig at foreldrene og læreren sammen kommer frem til en måte som passer dem både når det gjelder omfang og form. Målet for samarbeidet må være elevens beste. En av informantene er opptatt av at jo tettere kontakten er, desto bedre blir det for skolen og eleven. Dette utsagnet stemmer godt overens med forskning som er gjort på området. Forskingen sier noe om at foreldre er viktige støttespillere for sine barns skolegang gjennom den støtten og oppmuntringen de gir barna i hverdagen (Nordahl mfl., 2005).

Én av lærerne er opptatt av at foreldrene skal være informert om hva som foregår på skolen. Ved denne skolen gjennomfører de atferdsregulerende system for alle elevene. Hver dag er en ny dag, det som var i går, er vi ferdig med. Dersom en elev forstyrrer undervisninga, får denne eleven en advarsel. Denne advarselen gjelder for hele dagen. Dersom eleven forstyrrer mer, må de opp på kontoret og ringe til foreldrene sine og fortelle hva de har gjort mens læreren hører på. Terskelen for å

forstyrre blir mye høyere med dette systemet. Når en elev har fått beskjed om at han forstyrrer for mye, så vet vedkommende at det er dumt å fortsette. Læreren sier:

*Du kan si det er en slags trussel, men samtidig har jo foreldrene krav på å få vite, elevene er jo umyndige personer.*

For at dette skal fungere som noe annet enn en trussel, må elevene trenes i alternativ atferd og få hjelp av lærerne til å bli bevisst sin egen valgmulighet. Man er også helt avhengig av et tett samarbeid med de andre lærerne på trinnet. Hvis en lærer har gitt en advarsel, må dette kommuniseres til de andre lærerne som har denne klassen.

#### Samarbeid med kolleger og skolens ledelse:

For å få til felles strategier i forhold til elever som utviser problematferd, er det svært viktig at lærerne har felles holdninger og regler som de forholder seg til. Det hjelper ingen at skolen har et utall av regler dersom disse ikke blir håndhevet eller blir håndhevet på svært ulik måte. Kollegaer er viktige støttespillere i hverdagen. Alle lærerne i utvalget er opptatt av samarbeidet med kollegaer og ledelsen. Ikke alle er like fornøyde med hvordan det fungerer på de respektive skolene, men viktigheten kommer frem hos alle seks. Én av lærerne sier følgende om samarbeid med kollegaer:

*Hvis vi tror at positiv forsterkning virker på elever, så får vi tro at det virker på voksne og. Vi må vende oss til kollegiet og snakke om det vi får til, i stedet for å snakke om det vi ikke får til.*

Slåttøy (2006) er opptatt av at arbeidsmiljøet mellom lærerne blir bedre blant annet hvis man får god støtte på det man gjør av arbeidskollegaer. Også for å utvikle trygghet og sikkerhet som lærer, er samarbeid med andre viktig (Forebyggende innsatser i skolen, 2006).

Én av de andre lærerne sier:

*Alle må prøve å være lojale mot det vi har bestemt i fellesskap, eller så synes jeg det blir helt tullete.*

Kanskje kan problemene i skolen være et uttrykk for systemsvikt eller systemproblemer? Lærerne må stå sammen slik at elevene ikke kan tøyne grensene

uansett hvem de henvender seg til. Privatpraktiserende lærere som gjør som de selv vil, eller lærere som boikotter felles regler, gjør systemet sårbart og elevene utrygge. Rettferdighet i håndhevelsen av regler og tydelige voksne gjør miljøet bra for elevene og samarbeidet mellom lærerne lettere.

Ledelsen har også en viktig oppgave som støttespillere i følge alle informantene. Én av informantene mener at rektorene i dag har så mange oppgaver at de ikke rekker å være pedagogiske ledere. De har ikke nok tid til å sette seg inn i elevsaker. I utgangspunktet er rektor leder og har alt ansvaret for hva som foregår på skolen, men når ledelsen ikke fungerer, og man ikke har en tydelig rektor, så faller hele huset sammen. Én annen lærer sier følgende om forholdet til ledelsen:

*Jeg synes det er veldig viktig å ha en dialog med ledelsen og forventer at de er litt oppegående og kan veilede litt. Og at de er oppegående på lovverket, og at de har oversikt over tiltak som iverksettes overfor denne elevgruppa. Jeg synes også det er viktig at skoleledelsen sier i fra når de mener at jeg skulle gjort ting annerledes. De skal ikke bare "backe opp" uten å stille noen krav tilbake. Jeg setter egentlig pris på at de er elevenes talspersoner også jeg. Kanskje i større grad enn lærernes. Men du skal være trygg på at når det virkelig blåser rundt ørene på deg så har du skoleledelsen i ryggen.*

Utsagnet vektlegger god kommunikasjon, både mellom ledelsen og lærerne og ledelsen og elevene. I følge Slåttøy (2006) skal en god ledelse være oppdatert på hva som skjer i hverdagen, og sammen med lærerne utvikle klare rutiner for hvordan problematiske situasjoner skal løses. Ledelsen skal også sammen med lærerne fokusere på det som er positivt. Én av de andre lærerne sier følgende:

*For å få det til å fungere optimalt må kommunikasjonen være god. Ledelsen må forstå hva jeg holder på med. I de tilfellene hvor ledelsen ikke forstår hva jeg holder på med blir det veldig, veldig vanskelig. Da må jeg gjøre en del solo- arbeid for å unngå at elevene blir utsatt for uvettig lederskap. Det er eleven og meg som er den enheten som skal styrkes. Slik at all kommunikasjon med andre voksne tilstede må være sånn retta at den styrker den enheten.*

Én av informantene legger vekt på den administrative oppgaven til ledelsen. Det er av stor betydning å ha ledelsen i ryggen når du jobber med de utfordrende elevene siden man kanskje også gjør noen utradisjonelle valg i løpet av en skoledag.

---

*Det er viktig at ledelsen legger til rette administrativt. På denne måten kan du få til ting. Ofte har man utradisjonelle tiltak for disse elevene her, og da må du ha aksept og ryggen fri for at du skal få lov til det.*

Det blir lagt stor vekt på samarbeid, både med skolens ledelse og kollegaer, i arbeidet med problematferd i skolen. Informantene støttes av Slåttøy, 2006; Forebyggende innsatser i skolen, 2006 og Ogden, 2004. Selv om ikke samarbeidet med alle foreldre fungerer optimalt, må lærere gå i dialog med foreldrene, og gjøre det som er til det beste for barnet.

#### *Samarbeid med eksterne instanser:*

*Veldig mye av problemene er jo ikke bare på skolen. Det ligger mye utenfor skolen, og derfor er det viktig at det er andre fagfolk også.*

Ofte kommer samarbeidet med de eksterne instansene i gang fordi man trenger å samordne tiltakene rundt eleven (Overland, 2007, Slåttøy 2006). Flere av skolene jeg har vært i kontakt med, har jevnlig møter med PPT. Dette gjør at terskelen for å ta opp ting blir mye lavere. Anonyme henvendelser er lov for å diskutere mulige virksomme tiltak.

Én av informantene sier følgende om samarbeid med eksterne instanser:

*Henviser du en elev, så går det et år før de kommer, og da er det for sent. Det er for tungrodd system.*

Dette er dessverre en oppfatning som flere informanter i dette utvalget deler. Undersøkelser viser at skoler noen ganger opplever veiledningstjenesten som utilgjengelig og at folkene som arbeider der, har lite relevant kompetanse (Briseid, 2006). Én av de andre lærerne sier:

*Det sitter jo fagfolk der, men det spørres veldig hvem du møter, om du får den hjelpa du trenger. Det er veldig individbasert altså.*

Selv om noen av informantene mener at man ikke får den hjelpa man trenger, er det flere som sier at de får hjelp når de henvender seg f. eks til PPT som er skolens naturlige samarbeidspartner (Overland, 2007). En av informantene uttrykker det på denne måten:

---

*Jeg føler at vi får hjelp, men at vi må være veldig tydelige på hva slags hjelp vi ønsker oss. Mest er det ungene som får hjelp og det er bra, og det hjelper for meg.*

Én annen sier det på følgende måte:

*Hos oss så føler jeg at de er til hjelp. Jeg føler at vi har veldig god kommunikasjon med dem (PPT og barnvern). Jeg synes det har blitt bedre og bedre etter hvert som vi på en måte har satt krav og det har kommet inn en bestemmelse om at de skal undersøke en sak innenfor et vist tidsrom.*

Det er godt å ha noen å diskutere med når problemer oppstår. Hjelpeapparatet utenfor skolen skal kunne bidra som konsulenter og veiledere dersom en lærer trenger hjelp i sitt arbeid (Overland, 2007; Slåtten, 2006). På én av skolene har de et tverretattlig team som har jevnlig møter for å diskutere ungdomsmiljøet og evt. enkeltelever som er i risiko for vold, rus osv. Ved én av de andre skolene har spes. ped team ukentlig kontakt med PPT, mens sos.ped team har nær kontakt med politiet for å tipse om elever som de bør ta seg av, og finne på positive aktiviteter sammen med. Begge skolene har god erfaring fra dette samarbeidet. Losprosjektet som blir gjennomført i to kommuner i Vestfold, er også et eksempel på at samarbeid mellom instanser fungerer (Syse, 2007).

Barnevernet er den eksterne samarbeidspartneren som trekkes frem som vanskeligst å forholde seg til. To av lærerne er oppgitte over hvor tregt ting går og hvor lite informasjon skolen får. Den ene uttrykker det slik:

*Jeg er veldig frustrert over hva de får gjort på barnevernet innimellom. Hvorfor de ikke gjør noe (...). Du ser det et år, du ser det i ett og et halvt år, det går to år og det blir verre og verre. Barnverket har mer lukkede dører enn de andre eksterne samarbeidspartnerne våre.*

Én annen lærer beskriver samarbeidet med barnevernet på følgende måte:

*Det største problemet er jo at vi synes det skjer for lite når vi melder fra om ting (...). Det kan jo hende det har sine grunner, selvsagt har det vel det.*

Barnevernet skal avdekke omsorgssvikt og atferdsproblemer så tidlig som mulig for at mer varige problemer skal kunne unngås. Skolen har ikke krav på å få vite hva som skjer i en undersøkelsessak (Briseid, 2006). Dette er imidlertid ikke det samme som

at samarbeidet ikke kan utvikles, til beste for barnet. Iblant brukes kanskje taushetsplikten slik at det oppstår vanntette skott mellom instanser som arbeider med det samme barnet. Taushetsplikten skal sikre barns rettigheter, men ikke hindre konstruktivt samarbeid.

Informantene er enige om at det er svært viktig å samarbeide med kollegaer, ledelse, foreldre og eksterne instanser når det gjelder elever som utviser problematferd. Noen har god erfaring med veiledning utenfra, mens andre har en annen erfaring. Likevel er alle enige om at samarbeid er viktig når en tar hensyn til hva som er elevens beste.

## 6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at det viktigste i arbeidet med problematferd i skolen, ikke er å finne en enkelt metode eller ett tiltak som fungerer. De personlige egenskapene til lærerne blir av alle informantene i utvalget trukket frem som det viktigste.

Problemstillingen som jeg ønsket svar på, er:

*Problematferd i ungdomsskolen – hvilke tiltak er virksomme?*

Det er av stor betydning at det blir utviklet gode lærer- elevrelasjoner for å kunne forebygge og redusere problematferden. I følge Overland (2007) og Nordahl mfl. (2005) har det vist seg at de lærerne som har positive relasjoner til elevene, opplever mindre atferdsproblemer enn de som ikke har det. Skjervheim (2002) legger vekt på at tillit må bygges opp. Det er ikke noe man kan kreve, men noe man må gjøre seg fortjent til. Det er en rekke sentrale elementer som kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev positivt. Det handler om å vise dem tillit, ha interesse for elevenes liv også utenfor skolen, og kommunisere at man virkelig bryr seg om dem. Anerkjennelse, verdsetting, rettferdighetsans, humor, det å være i posisjon, det å gi i fra seg verktøy til eleven slik at vedkommende takler motgang på en bedre måte, og det å ta eleven på alvor blir også trukket frem som viktige sider for å bygge opp en god relasjon (Damsgaard, 2003; Laursen, 2004; Nordahl mfl., 2005;.Skau, 2005; Stubbe, 2006).

Damsgaard (2006) mener at kjeft, sarkasme og ironisering er lite virksomme tiltak i forhold til elever med problematferd, ofte er dette en måte for læreren å av reagere på. Informantene i undersøkelsen støtter et slikt syn. I verste fall kan kjefting være med på å bryte ned relasjonen mellom lærer og elev. Stubbe (2006) er opptatt av samtalen med elevene. De skal selv få vurdere hva som er rett og galt, det hjelper verken å snakke om eller til elevene, man må snakke med dem. Det å holde praten varm er et viktig element i arbeidet med problematferd.



God klasseledelse er også et viktig element for å forebygge og/eller redusere problematferd i skolen. Overland (2007) er opptatt av at hovedoppgaven til lærerne er å legge til rette for læring hos elevene gjennom å tilrettelegge for ulike læringsaktiviteter, og veilede elevene underveis i læringsprosessen. For å få til læring er det vesentlig at det er arbeidsro i klassen, og at elevene er trygge på hverandre. De fleste trenger også motivasjon fra læreren for å ha god arbeidsinnsats i timene (Nordahl, 2002). Vi ser at oppgaven til lærerne er mye større enn bare å medvirke til at elevene lærer. Skau (2005) er opptatt av den samlede profesjonelle kompetansen som består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Disse tre sidene henger nøye sammen, påvirker hverandre og er avhengig av hverandre. En lærer trenger kompetanse på alle disse områdene for å fungere sammen med elevene. Likevel ser vi ut fra resultatene i denne undersøkelsen at personlig kompetanse blir trukket frem som særdeles viktig i arbeidet med elever som utviser problematferd. En god klasseleder må ha god undervisning, samtidig som han eller hun har gode relasjoner til elevene. På denne måten er det lettere å nå målsetningen i skolen. En autorativ oppdragerstil (Nordahl mfl (2005) er i overensstemmelse med denne måten å lede en klasse på. Lederen har kontroll samtidig som han har gode forutsetninger for å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til elevene sine.

Selv om lærerens personlighet blir påpekt som det mest sentrale i denne undersøkelsen, blir også enkelte metoder trukket frem som virksomme tiltak. En av informantene arbeider i et alternativt skoletilbud og har gode erfaringer med å ta ut elevene av den ordinære skolen. Her har man mer tid til hver enkelt elev og det blir god tid til å etablere positive relasjoner. Han møter litt motbør av et par andre lærere som mener at inkluderingen i normalskolen er viktig som atferdsregulerende middel. Damsgaard (2003) og Overland (2007) problematiserer også det med eksterne tilbud på grunn av målet om inkludering av alle elever i grunnskolen. Dersom fleksibiliteten i den ordinære skolen er liten, vil mange elever trenge et annet opplæringstilbud. Hvis man tar i bruk eksterne alternative tiltak, må dette være knyttet til en nøye vurdering av elevenes behov, og ikke være et resultat av skolens ønske om å "bli kvitt" eleven.

Flere av lærerne snakker også om viktigheten av opplæring i sosial kompetanse og fremhever programmer som ART som en mulig metode i arbeid med problematferd i skolen.

Samarbeid med foreldre, kollegaer, ledelsen på skolen og eksterne instanser blir også trukket frem som viktig. Det er ikke alltid at dette samarbeidet fungerer på optimal måte, men det er viktig for å få til et helhetlig opplegg rundt elevene. Bråk, uro og disiplinproblemer kan være et uttrykk for systemproblemer. Forebyggende tiltak må settes inn så fort ledelsen og/eller lærerne oppdager at problemer er under oppseiling. Felles verdier og grunnsyn hos ulike aktører og en praksis som er enhetlig, har vist seg å være viktig med hensyn til positive elevresultater (Ogden, 2004).

Denne undersøkelsen viser hvordan lærernes personlige egenskaper sammen med samarbeid, ferdigheter i sosial kompetanse, klare avtaler osv. kan bidra til at vi får mindre problematferd i skolen. Tiltakene er ikke så viktige, men den som skal gjennomføre tiltakene er alfa og omega. Jeg vil avslutte ved å referere det sitatet som én av lærerne i utvalget begynte med da han skulle fortelle om tiltak som har virkning i forbindelse med problematferd i skolen.

*Nesten alle tiltak virker. Det er ikke tiltakene som er nøkkelen, men måten de blir gjennomført på, måten de blir presentert på, måten den voksne jobber med barnet på. Det er der nøkkelen ligger.*

## **Kildeliste**

- Andershed, Henrik og Anna- Karin Andershed (2007): *Normbrytende atferd hos barn. Hva sier forskning?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Arnesen, Anne, Terje Ogden og Mari-Anne Sørli (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, Edvard. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk.* Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, Edvard og Reidun Tangen (2004): *Spesialpedagogikk.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Briseid, Lars Gunnar (2006): *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, Olav (2000): *Metode og oppgaveskriving for studenter.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Damsgard, Hilde Larsen (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2006): *Når kjeft ikke hjelper. Klasselederens møte med problematferd. I: Klasse- og læringsledelse.* Peter Andersen (red.). København: Unge Pædagoger.
- Damsgaard, Hilde Larsen (2007): "Verdenes beste skole" URL: <http://www.op.no/kommentarer/article2920163.ece> [lesedato 10.08.07]
- Danielsen, Anne Grete (2005): elever som opplever motgang. Skolens mulighet til å fremme positiv utvikling. *Bedre skole*, 3, 72-77.
- Eidsvåg, Inge (2005): *Den gode lærer i liv og diktning.* Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Ekeberg, Torill Rønsen og Jorun Buli Holmberg (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Fellesorganisasjonen for alternative skoler (FAS)- en kortversjon. URL: <http://www.fas.as> [Lesedato 08.09.2007]
- Forebyggende innsatser i skolen* (2006). Rapport fra forskningsgruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet. Trykk: Jonny Fladby.

- 
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (2006) Forskningsetiske komiteer. Oslo: Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Gjerustad, Cay og Thomas Nordahl (2005): *Bli det mer problematferd i skolen*. Oslo: Skolenettet. URL: [http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=15967](http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=15967) [Lesedato 05.04.2008]
- Goldstein, Arnold P., Barry Glick og John C. Gibbs (1998): *ART, Aggression Replacement Training. En multimodal metode for å gi aggressive barn og ungdomar sociala alternative*. Aneby: KM-förlaget.
- Halvorsen, Knut (2003): *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Henggeler, Scott W. mfl (2000): *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jahnsen, Hanne; Svein Erik Nergaard og Sandra Val Flaatten (2006): *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Oslo: Lillegården kompetansesenter og Utdanningsdirektoratet.
- Johannessen, Asbjørn; Per Arne Tuft og Line Kristoffersen (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, Eva (1996): *Lille Per altfor vill, lille Kari altfor snill. Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehage og skole*. Oslo: Sebu forlag.
- Kernsli, Marit mfl. (2004): *Pisa 2003 med få ord*. Kortversjon av den nasjonale rapporten: "Rett spor eller ville veier". Oslo: Universitetsforlaget. URL: [www.Pisa.no/pdf/kortrapport\\_2003.pdf](http://www.Pisa.no/pdf/kortrapport_2003.pdf).
- Klefbeck, Johan og Terje Ogden (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Øyvind (2007): *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Laursen, Per Finbæk (2004): *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer-hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- 
- Lindberg, Øyvind og Terje Ogden (2005): *Elevatferd og læringsmiljø 200*. Oslo: Rapport publisert 28.06.2005 på følgende URL:  
[http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Elevatferd og læringsmiljo\\_200.pdf](http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Elevatferd_og_laringsmiljo_200.pdf) [Lesedato 08.04.2007]
- Lund, Ingrid (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen- L-97 (1996). Oslo: Det kongelig kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Møller, Jorunn og Liv Sundli (2007): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas (2004): *Læringsmiljø og problematferd*. I: Spesialpedagogikk 4/04.
- Nordahl, Thomas mfl. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Norges forskningsråd (1998): *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker*. Ekspertuttalelse etter konferansen 18.- 19. september 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende. Oslo: Norges forskningsråd.
- Ogden, Terje (1992): *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, Terje (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Rapport publisert 11.02.1998 på følgende URL:  
[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/1998/Elevatferd-og-laringsmiljo.html?id=105365](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/1998/Elevatferd-og-laringsmiljo.html?id=105365) [Lesedato: 08.04.2007]
- Ogden, Terje (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ogden, Terje (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Overland, Terje. (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Pape, Hilde og Sturla Falck (2003): *Ungdomskriminalitet*. Tidsskrift for ungdomsforskning 2, s. 99-111.

- 
- Skau, Greta Marie (2005): *Gode fagfolk vokser. Profesjonell kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Skjervheim, H. (2002): *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, Mira Aaboen; Nina Sandberg og Thomas Nordahl (2003): *Behovsstyrt samarbeid - holder det? Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring*. (NOVA Rapport 16/03) URL: [http://www.nova.no/asset/277/2/277\\_2.pdf](http://www.nova.no/asset/277/2/277_2.pdf) [Lesedato 08.04.2007]
- Slåttøy, Astrid (2006): *Problematferd i klasserommet*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Solli, Kjell-Arne (1993): *Elever i konflikt. Samspillsbrudd og atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangeland, Silje (2007): "Saknar støtte frå læraren" I Statsped s. 14. Helge Lund (red.). Oslo: Statsped og Utdanningsdirektoratet (nr. 2/07).
- Stubbe, Tore (2006): *Møt dem. Om å møte barn og unge i skolehverdagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sørli, Mari- Anne og Thomas Nordahl (1998): *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer, pedagogiske implikasjoner*. Oslo: Nova.
- Sørli, Mari-Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.
- Syse, Jonn (2007): Gi barn og unge opplevelse av mestring og nytteverdi (21.06.07). URL: <http://www.tb.no/article/20070621/KOMMENTAROGDEBATT/106210361> [Lesedato 11.08.07]
- Tønsbergs blad 19.07.07, s.5: "Loser skoleungdom".
- Utvikling av sosialkompetanse. Veileder for skole*. Læringscenteret 2003. URL: <http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/LOM/dokumenter/Veiledning%20sosial%20kompetans.pdf> [Lesedato 09.08.2007]
- Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Wormnæs, Odd (2005): *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. I kompendium SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, Petter mfl (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.

## **Vedlegg**

1. Brev til ungdomsskolene
2. Intervjuguide

Wenche Lenes  
Sommerroveien 11  
3225 SANDEFJORD  
TLF 33 45 22 58/91 69 42 12  
Mail: leneswenche@hotmail.com

Sandefjord 19.11.06

Til rektor v/... ungdomsskole

**FORESPØRSEL OM INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE I  
SPESIALPEDAGOGIKK**

Til daglig jobber jeg som lærer og spesialpedagog ved Andebu ungdomsskole. Jeg skal i løpet av skoleåret 2006/2007 skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg er nå ute etter å komme i kontakt med lærere ved andre ungdomsskoler i fylket for å foreta intervju i forbindelse med denne masteroppgaven.

**Arbeidstittelen** på oppgaven min er: Positive muligheter i arbeid med problematferd i ungdomsskolen.

**Foreløpig problemstilling:** Hvordan kan man jobbe for å forebygge eller redusere problematferd i skolen? – Positive erfaringer hos 6 lærere i ungdomsskolen.

For å finne svar på problemstillingen ønsker jeg å bruke intervju som metode. Jeg ønsker å intervju 6 lærere som har erfaring med elever som utviser problematferd. Jeg vil poengtere at det ikke er snakk om å få tak i informanter som er "verdensmestere". Det jeg ønsker er å snakke med noen som kan formidle noen positive erfaringer i sitt arbeid med problematferd.

**INTERVJU:** De lærerne som blir intervjuet bør til sammen arbeide på minst 4 ulike skoler i fylket for å få litt bredde i undersøkelsen. I intervjuguiden vil jeg ha med spørsmål som omhandler hva læreren ser på som problematisk atferd, og eventuelle tiltak som de har positive erfaringer med og som de benytter i skolehverdagen for å legge til rette for elevene. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd slik at jeg i ettertid kan skrive dem ut for nærmere analyse. Båndene vil bli slettet etter at oppgaven er ferdig og materialet vil bli anonymisert. Jeg ønsker å drive oppsøkende intervju. Det vil si at jeg reiser rundt til de ulike skolene og tar intervju med lærerne der.

Jeg håper jeg gjennom dette arbeidet vil kunne komme med noen forslag til hvordan lærere kan takle elever med problematferd, gjennom tiltak som ikke er alt for ressurskrevende og som samtidig tar hensyn til både eleven selv og de andre elevene i klassen/på skolen.

Jeg håper det er 1-2 lærere ved deres skole som kan delta i denne undersøkelsen. I løpet av uke 49 vil jeg ta kontakt for å få navnene på eventuelle informanter. Dersom du finner noen som kan tenke seg å delta i denne undersøkelsen før denne uka, hadde det vært fint om du tar kontakt med meg på telefon eller per mail. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av uke 2 og 3 2007.

Med vennlig hilsen

Wenche Lenes



---

## Intervjuguide

**TEMA:** Positive muligheter i arbeid med problematferd i ungdomsskolen.

**PROBLEMSTILLING:** Problematferd- hvilke tiltak er virksomme?

### **Bakgrunnsopplysninger:**

1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

2. Har du videreutdanning?

Hvis JA, hva slags?

3. Hvor mange elever er det på skolen du arbeider på nå?

### **Problematferd:**

4. Hva forbinder du med ordet problematferd?

5.

a. Hvor stort er etter din mening omfanget av problematferd?

b. Er omfanget av problematferd økende?

c. Hvis Ja, hva kan årsaken være?

6. Kan du beskrive en situasjon, der etter din mening, typisk problematferd kommer til uttrykk.

7.

a. Hva tror du lærere i ungdomsskolen opplever som den mest problematiske atferden å håndtere?

b. Hvorfor blir denne typen atferd så vanskelig å håndtere?

8. Hva tror du den problematiske atferden ofte er uttrykk for?

9. Hvordan tror du elever som utviser problematferd opplever sin situasjon i

forhold til lærere og medelever?

**Tiltak:**

10. Hva mener du er viktig i møtet med elever som utviser problematferd?

11. Har du erfaring med tiltak som ikke fungerer?

a. Hva slags tiltak er det?

b. Hva tror du er årsaken til at de ikke fungerer?

12.

Har du positive erfaringer når det gjelder arbeid med problematferd?

a. Gi eksempler på positive

- Individrettede tiltak (enkelt elever)?

- Systemrettede tiltak (klassen, skolen, vennegjeng osv.)?

- Tiltak som ikke er for ressurskrevende (økonomisk aspekt)?

b. Hva er forutsetningen for at akkurat disse tiltakene skal virke?

c. Er det noen av disse tiltakene som virker oftere enn andre? I tilfelle hvorfor?

13. Hva er det som avgjør om et tiltak fungerer eller ikke?

14. Hvilken betydning har samarbeid med

-foreldre

-ledelsen

-kolleger

-eksterne instanser? (hvem?)

15. Hvordan mener du vi kan forebygge problematferd?

16. Hvordan mener du vi kan redusere problematferden som allerede er oppstått?

17. Hva er etter din mening det aller viktigste når det gjelder arbeid med problematferd? (tiltaket, en bestemt metode eller lærerens væremåte)