

Vi kan ikke bare feie det under teppet

*En kvalitativ undersøkelse blant noen lærere om problematferd
i barneskolen*

Anne-Berit Ellefsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Sammendrag

Bakgrunn og formål med oppgaven

Oppgaven tar opp problemstillinger knyttet til problematferd i barneskolen. Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan et lite utvalg av lærere jobber med problematferd. Jeg ville undersøke hvordan lærerne forstår atferden, hva de mener er viktige med tanke på forebyggende arbeid og hvordan de følger opp arbeidet med problematferden. Problematferd er noe som forekommer i varierende grad og omfang på alle skoler. Hva som oppfattes som problematferd vil også kunne variere fra skole til skole og fra lærer til lærer. Jeg ville at lærerne i denne undersøkelsen selv skulle fortelle hva de forstår som problematferd. Det er grunn til å tro at læreren som leder er av stor betydning i arbeidet med problematferd. Det krever en lærer som både har en profesjonell væremåte og en profesjonell pedagogisk kompetanse som prioriterer arbeid i og med klassen (Damsgaard 2007). Undersøkelser viser at utviklingen i Norge går i riktig retning når det gjelder klasseledelse (Roland, Bru og Idsø 2005).

Problemstilling:

Hvordan forstår lærere problematferd, og hva mener de er viktig i arbeid med problematferd i barneskolen?

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg i hovedsak benyttet Damsgaard, Nordahl, Ogden, Overland, Sørli og Aasen som sentrale kilder for å få belyst viktige aspekter i arbeidet med problematferd.

Metode og analyser:

Jeg har valgt kvalitativt design med intervju som metode i forbindelse med datainnsamlingen i denne undersøkelsen. Kvalitativ forskningsmetode bygger på fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Ved å velge kvalitativt intervju, kan helheter, nyanser og detaljer komme frem (Vedeler 2000). Intervjuguiden er utarbeidet med tanke på å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Utvalget består av

6 lærere som arbeider ved forskjellige barneskoler i Buskerud. Jeg har ikke brukt noen standardmetode for å analysere intervjumaterialet.

Resultater:

Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at lærerne forstår problematferd som et sammensatt fenomen. Lærerne forstår i vesentlig grad atferden som en ubalanse i samspillet med miljøet eleven ferdes i. Lærerne trekker frem struktur, forutsigbarhet, tydelige og positive voksne, samt tilpasset opplæring som viktige elementer i arbeidet med problematferd i skolen. Overland (2007) og Nordahl mfl (2005) fremhever at gode relasjoner lærer-elev er av stor betydning for å forebygge og redusere problematferd. I følge Ogden (2004) er det også vesentlig at felles verdier, grunnsyn og enhetlig praksis er til stede hos de ulike aktørene for å få til positive resultater. Flere skoler har gode resultater med å ha felles satsing og prioritering i arbeidet med sosial kompetanse. Andre skoler henviser til hopp- og sprettvirksomheten i norsk skole der satsingsområdene skifter raskt og at stadig nye elementer blir tilført skolen. Ulempen er at lite av det gamle fjernes (Hargreaves 2005). Flere av lærerne uttrykker bekymring for denne tendensen og opplever at det oppstår et dilemma mellom å prioritere det faglige arbeidet i skolen på bekostning av arbeidet med sosial kompetanse. Lærerne fremhever i stor grad betydningen av å samarbeide med andre i arbeidet med problematferd, først og fremst med foreldrene. Teamsamarbeid, og helsesøster spesielt, blir også trukket frem som viktige medspillere i arbeidet med problematferd. I undersøkelsen spørres det etter et enda tettere samarbeid med andre instanser.

Forord

Prosessen med å skrive en masteroppgave har til tider vært både slitsom og tidkrevende. Underveis i skrivingen har skrevne sider blitt forkastet og nye kommet til. Det har vært en lærerik og interessant prosess å jobbe med en slik oppgave som har både teoretiske og praktiske utfordringer. For meg har masteroppgaven til tider fungert som terapi i en ellers vanskelig situasjon som det er med plutselig å få en alvorlig kreftdiagnose og dertil belastende behandling. På mange måter er det derfor godt å kunne slutføre masteroppgaven og behandlingen til samme tid. En ny epoke i livet starter.

Denne masteroppgaven hadde ikke blitt til uten god støtte. Jeg har flere jeg vil takke i den forbindelse. Først og fremst en stor takk til min veileder Hilde Larsen Damsgaard for utmerket og tålmodig veiledning. Hun har bidratt med kritiske og viktige bemerkninger underveis i prosessen. Hennes kunnskaper og holdninger har vært og er en viktig ressurs for å kunne se med åpne øyne, ha blick for muligheter eller tenke at hver time gjelder i arbeidet med problematferd i skolen.

Så vil jeg takke lærerne som velvillig stilte opp til intervju og lot meg bruke av deres dyrebare tid. Jeg vil også takke det lokale biblioteket for at de velvillig har hjulpet meg med å skaffe tilveie aktuell litteratur.

Sist, men ikke minst vil jeg rette en stor takk til min mann som utelukkende har støttet meg i arbeidet med studier og masteroppgaven spesielt. Han har motivert meg med oppmuntrende ord til å stå på med skrivingen. Han har i vesentlig grad bidratt til at målet er nådd. Tusen takk!

Anne-Berit Ellefsen

05.11.07

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVEN	10
1.2 PROBLEMSTILLING	10
1.2.1 Avgrensninger.....	11
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	12
2. TEORETISK GRUNNLAG	14
2.1 HVA ER PROBLEMATFERD?.....	14
2.1.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd.....	17
2.1.2 Utagerende atferd.....	17
2.1.3 Innadvent atferd.....	18
3. ULIK FORSTÅELSE AV PROBLEMATFERD	20
3.1 INDIVIDPERSPEKTIVET	20
3.2 AKTØRPERSPEKTIVET	21
3.3 MESTRINGSPERSPEKTIVET	22
3.4 SOSIALØKOLOGISK PERSPEKTIV	23
3.5 SOSIALKONSTRUKSJONISTISK PERSPEKTIV.....	24
4. SKOLENS ARBEID MED PROBLEMATFERD	25
4.1 SOSIAL KOMPETANSE.....	26

4.2	EN GOD KLASSELEDER	29
4.2.1	<i>Autoritet i lærerrollen</i>	32
4.2.2	<i>God start på timen og skifte av aktivitet</i>	32
4.2.3	<i>Tilpasset opplæring</i>	33
4.2.4	<i>Observasjon</i>	34
4.2.5	<i>Hva gjør vi når problematferden oppstår?</i>	35
4.3	DET VIKTIGE SAMARBEIDET.....	36
5.	METODISK TILNÆRMING	40
5.1	FENOMENOLOGISK OG HERMENEUTISK TILNÆRMING	40
5.2	VALG AV KVALITATIV METODE.....	41
5.2.1	<i>Kategorisering av det kvalitative intervjuet</i>	42
5.3	VALG AV INFORMANTER.....	43
5.3.1	<i>Endelig utvalg</i>	44
5.4	INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE.....	45
5.4.1	<i>Intervjuguiden</i>	46
5.5	BEARBEIDELSE AV DATAMATERIALET	47
5.5.1	<i>Validitet, generalisering og reliabilitet</i>	48
5.6	ETISKE REFLEKSJONER	49
6.	REDEGJØRELSE FOR DRØFTING AV RESULTATER.....	52
6.1	LÆRERNES FORSTÅELSE AV PROBLEMATFERD.....	52
6.1.1	<i>Årsaksforklaringer til problematferd</i>	58
6.2	VIKTIGE ASPEKTER I ARBEIDET MED PROBLEMATFERD	63
6.2.1	<i>Programmer og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse</i> ..	68

6.2.2	<i>Foreldrene som lagspillere og andre samarbeidspartnere.....</i>	71
7.	SENTRALE REFLEKSJONER	80
	KILDELISTE.....	83

Vedlegg:

Intervjuguiden

Brev med forespørsel til kommunen

Brev til rektorene

Brev til informantene

1. Innledning

Media har i de siste årene rettet søkelyset mot norske elevers prestasjoner i skolen. PISA-undersøkelsen fra 2003 gjennomført i regi av OECD, viser at de norske elevenes resultater i de grunnleggende ferdighetene var under middels. Innholdet i undersøkelsen skulle måle 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Videre var det et spørreskjema til elevene der de blant annet skulle svare på spørsmål om læringsmiljøet i skolen. Dessverre viste resultatene fra denne undersøkelsen at norske elever er blant de mest bråkete i Europa. Elevene oppfattet skoletimene som mer bråkete og urolig enn elever i de aller fleste andre europeiske land. PISA-undersøkelsen viser også at over 70% av rektorene i den norske skolen mener at elevenes læring er hemmet av forstyrrende elever i timene (Kjærnsli 2004). Det kan tyde på at bråk og uro er et reelt problem i skolen og at norsk skole synes å ha et stort potensial for forbedring på dette området. Man kan heller ikke utelukke at det er en sammenheng mellom uroen og de svake prestasjonene. Det kan også være grunnlag for å problematisere rapporteringen av uro. Når jeg som lærer spør elevene om hvordan de har opplevd en tilfeldig skoletime eller skoledag, kan jeg få høyst forskjellige svar. Noen har opplevd at det har vært urolig, andre at det har vært god arbeidsro. Hva som er uro, kan derfor oppfattes ulikt.

Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger, har gjennomført en landsdekkende undersøkelse i grunnskolen i henholdsvis i 1995, 1998, 2001 og 2004 for blant annet å undersøke omfanget av disiplinproblemer, konsentrasjonsevne og mobbing. Kommentaren til denne undersøkelsen viser at hovedtendensen når det gjelder elevenes atferd er en forbedring i 2004 sammenliknet med 2001. Unntaket for den positive utviklingen, er elevenes konsentrasjon (Roland, Bru og Idsø 2005). Det gir også grunn til bekymring at uro og konsentrasjonsproblemer er et betydelig problem i norsk skole. Samtidig er det viktig å holde fast ved de sidene ved norsk skole som viser positiv utvikling eller resultater. Forholdene i undersøkelsen som nevnes å ha bidratt til den positive utviklingen, er kvaliteten på klasseledelse, god

støtte fra foreldre og foreldretilsyn. Til tross for at norsk skole har et stykke å gå, hevder Roland, Bru og Idsø at tendensen er oppmuntrende, og at utviklingen går i riktig retning. St.meld. nr 16 viser også til undersøkelser som hevder at trivselen i norske skoleklasser er generelt høy.

Samfunnet er i stadig endring og det snakkes om forhandlergenerasjonen og curlingforeldre. Samfunnsutviklingen er med på å påvirke skolens læringsplattform. Skolen er både et speilbilde og et vrangbilde av samfunnet, hevder Befring (Helgeland 1998). Med vrangbilde mener han at det i motsetning til samfunnet for øvrig er en overopphopning av barn og unge i skolen. Kunnskap har fått økt betydning som ressurs og drivkraft, og det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig. Få vil være uenige i at læreryrket har forandret seg kraftig opp gjennom årene. For mange lærere i skolen er den autoritære lærerrollen nå bortimot fraværende. Dette har medført at de tradisjonelle virkemidlene for å holde disiplin som blant annet brev hjem, gjensitting, parade og fravær av goder, har mistet sin aktualitet. I sin ytterste konsekvens kan fravær av autoritet igjen føre til en lærer-elev relasjon der læreren kan oppfattes som for ettergivende og passiv (Ogden 2004). Skolen er tjent med å ha lærere som møter elevene med respekt, men som samtidig stiller krav og har klare forventninger til dem. Kanskje kan den rapporterte problematferden blant annet henge sammen med en lærerrolle som blir for utydelig. Jeg vil hevde at elevene trenger læreren som leder, en voksen som tydelig viser når timen begynner og har planen for dagen klar og er bevisst i sitt møte med negativ atferd. Læreren som leder av klassen har et stort ansvar for elevenes faglige og sosiale utvikling, men vedkommende har ikke ansvaret alene. Kanskje blir lærerne og skolen også gjort ansvarlig for en samfunnsutvikling preget av forandring og en form for "uro".

Sørli (1998) hevder at en av skolens utfordringer i dette årtusenet er å utvikle *mer* problemforebyggende tiltak i forhold til problematisk atferd. Det viser seg at den kunnskapen vi har i dag om problematferd og om effektive forebyggende og problemreducerende tiltak, faktisk er ganske stor (Overland 2007). Kan uroen i skolen

da heller skyldes at lærerne ikke tar i bruk eksisterende tiltak? Utfordringen er å sørge for at alle elever får muligheter til å utvikle sine ferdigheter og evner. Det grunnleggende prinsippet om tilpasset opplæring er vesentlig for elevenes læring, trivsel og mestring. Det er også en sammenheng mellom graden av tilpasning og ulike former for problematferd (ibid).

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

Jeg ble på et tidlig tidspunkt i lærerutdanningen spesielt opptatt av det spesialpedagogiske området generelt og etter hvert også det som ble beskrevet som atferdsproblematikk spesielt. Forelesninger og litteratur om emnet gjorde meg enda mer nysgjerrig. Hva kjennetegner problematferd i norsk skole? Hva er årsaken til det som tilsynelatende er et dagligdags og tilbakevendende fenomen? Hvordan arbeider skolen med problematferd?

I St.meld. 30, Kultur for læring, legges det vekt på målrettet innsats når det gjelder både å forebygge og håndtere atferdsproblemer. For at lærere skal kunne utvikle bredere kompetanse på dette området, må det jobbes grundig og over tid.

”Kengurutendensen” i norsk skole fører dessverre til at man er raskt innom et satsningsområde før man går over i neste fagområde. Det kommer stadig noe nytt til som skal rommes i de eksisterende strukturer og ansvarsområder, mens lite av det gamle fjernes og enda mindre omstruktureres for å svare til alle de nye forventningene og kravene som skolen møter (Hargreaves 2005). Det er ikke uten grunn at lærere blir oppgitte, sinte, maktesløse, opprørte og frustrerte.

1.2 Problemstilling

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærerne jobber med problematferd. Jeg vil spørre om hvordan de forstår problematferden, hva de mener er viktige grep å gjøre med tanke på forebyggende arbeid og hvordan de følger opp

arbeidet med problematferden. Med problematferd tenker jeg både på de innagerende og utagerende barna. Jeg har valgt i denne oppgaven følgende problemstillinger:

Hvordan forstår lærere problematferd, og hva mener de er viktig i arbeidet med problematferd i barneskolen?

Jeg ønsker å belyse problemstillingene gjennom å intervju et lite utvalg av lærere som har sitt daglige virke i skolen. Med bakgrunn i at min undersøkelse består av et lite utvalg lærere, kan jeg ikke generalisere ut fra det.

Jeg har valgt å bruke begrepet problematferd i problemstillingen. Det vil derimot bli brukt forskjellige begreper i oppgaven; lærings- og undervisningshemmende atferd, innagerende og utagerende atferd, atferdsvansker og negativ atferd. En utdypning av problematferdsbegrepet kommer i 2.1. Begrepene forståelse og forebyggende arbeid er noen sentrale elementer når jeg skal avklare begreper i arbeidet med problematferd.

1.2.1 Avgrensninger

Det blir for omfattende i denne oppgaven å skulle ta med alle aspekter i arbeidet med problematferd og jeg har derfor valgt noen avgrensninger. Hovedfokuset er på lærernes forståelse i arbeidet med problematferd og hva de mener er viktig i arbeidet med problematferd. Jeg har valgt å vektlegge lærernes syn på klasseledelse og læreren som leder, samt hva lærerne ser på som nødvendige og viktige grep i arbeidet med problematferd. Lærernes håndtering av selve atferden blir i liten grad belyst, ikke av mangel på interesse for hva som gjøres på det området, men på grunn av oppgavens omfang.

Forståelse av problematferd innebærer at lærerne har forskjellige sett "briller" å velge mellom for å møte den enkelte elev i ulike situasjoner. Kunnskap om hvorfor problematferd oppstår henger sammen med hvordan atferden forstås. Problematferd har ulik alvorsgrad og ulikt omfang (Damsgaard 2003). Vi som lærere ser, hører og håndterer problematiske situasjoner på ulike måter. Forståelsen av hva som er problematferd, er vesentlig med tanke på forebyggende arbeid og hvordan man skal følge opp tiltak og ordninger som iverksettes.

Med begrepet *forebygge* mener jeg i denne sammenheng hva lærerne gjør for å komme problematferd i forkjøpet og begrense omfanget. Arbeid med atferdsvansker kan inkludere både forebygging og håndtering. Håndteringen handler om hvordan lærerne forholder seg til og handler i forhold til uønsket atferd. Det kan være ulike strategier for å forebygge utviklingen av uønsket atferd. Man kan vinne mye på å bygge opp gode relasjoner og utvikle et positivt læringsmiljø preget av tilpasset opplæring. Tiltak for å utvikle sosial kompetanse, teamsamarbeid, samarbeid med foreldre og andre samarbeidspartnere kan også være viktige forebyggende elementer. Et eksempel på forebygging er uttalt av Moen (Pettersen og Postholm 2004) som fremhever viktigheten av en lærer som aktivt støtter, oppmuntrer og bygger stillaser rundt barnet slik at det kan komme videre i sin utvikling.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er inndelt i 7 kapitler.

Kapittel 1: Presentasjon av tema, bakgrunn, formål, problemstilling og avgrensninger.

Kapittel 2: I dette kapitlet beskriver jeg problematferd, definisjoner og begreper på problematferd.

Kapittel 3: I dette kapitlet presenterer jeg ulike perspektiver i forståelsen av problematferd.

Kapittel 4: Her blir teori knyttet til problematferd beskrevet. Sosial kompetanse, relasjoner elev/lærer, tilpasset opplæring, observasjon og god klasseledelse blir omtalt. Til slutt i kapitlet tar jeg for meg viktige samarbeidspartnere knyttet til tema.

Kapittel 5: Dette kapitlet omhandler forskningsmetoder. Kvalitativ forskningsmetode med intervju blir presentert. Videre følger en presentasjon av informantene og en redegjørelse for gjennomføringen av intervjuene. Etske refleksjoner og hensyn, validitet og reliabilitet blir også lagt frem i dette kapitlet.

Kapittel 6: I dette kapitlet presenterer og drøfter jeg resultatene av funnene. Funnene blir belyst gjennom informantenes egne uttalelser. Betydningen av lærerens forståelse og forebyggende arbeid med hensyn til problematferd, blir sett i lys av tidligere forskning og egen erfaring. Tydelig klasseleder og gode relasjoner elev/lærer, effektive tiltak og viktige samarbeidspartnere er noen stikkord knyttet til funnene.

Kapittel 7: Kapitlet tar for seg oppsummerende refleksjoner.

2. Teoretisk grunnlag

Denne studien tar for seg ulike teorier og perspektiver. Likevel er den sosialøkologiske tenkingen mest sentral. Det er med bakgrunn i flere vesentlige aspekter. Problematferd kan blant annet forstås som en ubalanse i samspillet i det miljøet barnet ferdes (Overland 2007). Ved å se problematferden i dette perspektivet, vil det trolig være større rom for fleksibilitet enn ved å bruke et diagnostisk eller et juridisk perspektiv. Helhetstenking med øye for barnets styrker eller ressurser er viktige aspekter i endringsarbeidet (Overland 2007, Damsgaard 2003).

2.1 Hva er problematferd?

Problematferd er noe som forekommer i varierende grad og omfang på alle skoler og trinn. Man kan se og oppleve atferden blant alle barn og unge, uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og skoletilknytning (Nordahl mfl 2003). Det vil med andre ord si at atferdsproblemene vanligvis er et resultat av flere samvirkende forhold (Ogden 2006). Medvirkende årsaker kan være individuelle forhold knyttet til følelser og tenking, arv og gener, samt helse. Andre årsaker igjen er miljømessige forhold knyttet til familie, venner, skolen og andre deler av det sosiale nettverket (ibid). Videre påvirkes barn og ungdom av kultur og samfunnsforhold. Synet på hvilken atferd som oppleves å være et problem i skolen, har endret seg mye i tidens løp (Overland 2007).

Problematferd hevdes å sette et negativt preg på hverdagen til mange lærere og elever. Atferden forklares ofte som et symptom på eller som et resultat av individuelle vansker hos eleven (Sørli 1998). Både barn og ungdom kan til tider vise noe problematferd hjemme eller ”ute”, uten at det behøver være spesielt bekymringsfullt.

Når jeg skal avklare hva atferdsproblemer er, oppstår det definisjonsproblemer og avgrensingsproblemer. Grunnen til at begrepet kan være så vanskelig å definere, er at problematikken blir forklart og definert på ulike måter innenfor aktuelle fagområder.

Både hverdagspråket vårt og den mer fagorienterte terminologien, har et nærmest utømmelig register av begreper som omhandler denne type atferd. Det er betegnelser som sosiale problemer eller vansker, emosjonelle problemer, psykososiale problemer, tilpasningsvansker, mistilpasning, atferdsforstyrrelser, usosial atferd, atferdsavvik osv (Aasen mfl 2004). I tillegg kommer ulike diagnostiske begreper som er hentet fra psykiatrien og psykologien som for eksempel AD/HD og Tourettes syndrom. Aasen (2004) hevder at selve begrepet atferdsproblemer på mange måter er uklart. Begrepet brukes både om årsaker og virkning, om problemer og symptomer (Sørli 1998). Spennvidden går fra de mer moderate vansker som er knyttet til uro og mangel på motivasjon, til sammensatte og alvorlige atferdsavvik (Damsgaard 2003).

Hva som oppfattes som problematferd, vil variere fra skole til skole og fra lærer til lærer, og det vil endres over tid (Ogden 2006). I skolen blir atferdsproblemer definert som et sosialt problem som må ses i sammenheng med skolens sosiale og kulturelle former (ibid). Elever med problematferd er en uensartet gruppe, både når det gjelder problemenes art, grad, omfang og intensitet (Medbøen 2006). Noen elever viser vansker som er avgrenset til en spesiell situasjon eller utviklingsfase. Det kan være at eleven opplever å få krav til mestring som ikke er oppnåelig i denne fasen eller situasjonen. Et barns atferd er et resultat av den situasjonen barnet er i. Det er ikke nødvendigvis slik at om barnet viser avvikende atferd på en arena, så er det på samme måte i andre konstellasjoner. Det kan være at et barn har problemer med samhandling på skolen og ikke hjemme eller omvendt (Helgeland 1998). Problematikken kan gjelde både utagerende atferd og passivitet og tilbaketrekking. Et felles kjennetegn på problematferd er i følge Ogden (2006), at den påvirker samhandlingen med andre på en negativ måte og gjør det vanskelig for disse elevene å skaffe seg venner. Ogden definerer atferdsproblemer på følgende måte:

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 2006:15).

Definisjonen gir ingen nøyaktige avgrensninger eller en konkret beskrivelse av hva problemene består i, men kan omfatte blant annet elever med konfliktpreget stil, elever som trekker seg tilbake og har internaliserte vansker, elever med stort, ulovlig fravær og elever med konsentrasjonsvansker. Denne beskrivelsen kan trolig mange med tilknytning til skolen kjenne seg igjen i. Johannessen har følgende perspektiv på atferdsvansker sett i lys av samspill og omgivelser:

[..]sosiale og emosjonelle vansker må forstås i forhold til samspillet med omgivelsene. Uansett andre årsaker, blir vanskene utviklet og vedlikeholdt ved hvordan omgivelsene svarer på dem (Johannessen 1995:42).

Dette er en økologisk/systemteoretisk måte å forstå atferdsvansker på. Denne definisjonen understreker hvor viktig det er å se vanskene i samspill med omgivelsene uansett hvilke årsaker vanskene har. Med denne forståelsen vil man kunne forebygge atferdsproblemer ved først og fremst å rette oppmerksomheten mot de ulike systemene som barnet påvirkes og er en del av. Dette innebærer at tiltak som kun blir rettet mot enkeltelever alene, sjelden eller neppe er tilstrekkelig for å møte problematferd på skolen på en hensiktsmessig måte. Kaufmann (Nordahl mfl 2005) deler synet med flere når hun betrakter atferdsvansker som et relativt begrep. De voksnes oppfatninger og forventninger til hva som er akseptabel og normal atferd i ulike situasjoner og på ulike alderstrinn, er forskjellig og i stor grad avgjørende for problemenes omfang (ibid).

Slåttøy (2006) viser til Ogden, Nordahl og Sørli som kategoriserer tre typer atferd som tydeliggjør at det er et sammensatt og komplisert felt: Lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd og innadvent atferd. Overland (2007) viser til Nordahl som med bakgrunn i en elevundersøkelse deler inn problematferd i nok en kategori; norm og regelbrytende atferd. Man må videre være oppmerksom på at det går et viktig skille mellom alvorlige atferdsproblemer som for eksempel fysiske angrep og mobbing på den ene siden og lærings- og undervisningshemmende atferd med blant annet bråk og uro på den andre siden (Ogden 2006).

2.1.1 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Lærings- og undervisningshemmende atferd er en underkategori av atferdsvansker og er den type atferd som blir regnet som den minst alvorlige. Dette er et forholdsvis nytt begrep som en finner hos Nordahl og Sørli (12a/1998). De bruker begrepet om elever som tar lite ansvar for seg selv, skolearbeidet og andre elever. Atferden kan også handle om ulike typer atferd som at eleven er mentalt fraværende i timen eller drømmer seg bort, forstyrrer læreren eller andre elever. Det er denne typen problematferd som er hyppigst, og som er skolerelatert (Befring og Tangen 2004). Bråk og uro hører til denne type atferd (Overland 2007). Den type atferd går som oftest over når eleven blir eldre (Befring og Tangen 2004). Atferden beskrives også som disiplinproblemer da det gjør det vanskelig for læreren å undervise. Samtidig hemmer den elevenes innlæring. Problematferden oppstår på grunn av sosiale prosesser og gruppeatferd knyttet til konflikter, forstyrrelser, passivitet og arbeidsvegring (Ogden 2006).

Mange vil hevde at atferdsproblemer er en egenskap ved eleven og ikke et resultat av samhandlingen med andre. Det kan være behov for en felles bevisstgjøring om ”tankeendring” og holdningsendring i arbeidet med barn og ungdom når det gjelder sammenhengen mellom trivsel, mestring og læring. Trolig kan også flere kjenne seg igjen i beskrivelsen av hvor forskjellig barn kan oppføre seg i ulike kontekster. Det handler om at man er i ulike faser i livet der tilpasnings- og mestringskrav overstiger ens kompetanse, noe som kan gjøre det vanskelig å takle skolehverdagen.

2.1.2 Utagerende atferd

Utagerende atferd blir ofte beskrevet som disiplinproblemer, manglende selvkontroll og mangel på empati. Hyperaktivitet, sosiale konflikter, asosialitet, voldelig atferd eller impulsatferd er andre kjennetegn (Befring og Tangen 2004). En lærer som korrigerer eller irettesetter en elev som slåss med medelever eller krangler med en lærer, kan bli møtt med en aggressiv atferd der eleven verbalt eller fysisk går til angrep. De utagerende barna vil ofte oppfattes som en provokasjon for sine

omgivelser ved sin mangelfulle impulskontroll og ved en uberegnelig, ustrukturert atferd (ibid). Man kan ofte høre om og møte disse elevene i konflikter med andre, og de kan beskrives som barn som i liten grad lar seg dirigere eller påvirke. Barn med utagerende atferd har ofte også konsentrasjonsvansker. Overland (2007) viser til Nordahl og NOVA- rapport nr 11, 2000 som forsøker å klassifisere problematferd med bakgrunn i en elevundersøkelse i skolen. Den refererte studien peker på at en rekke av de elevene som viser utagerende atferd, også opplever sosial isolasjon og er ensomme i skolen, og at forholdet mellom gutter og jenter er ca 2:1. For øvrig er utagerende atferd mer vanlig i barneskolen enn i ungdomsskolen selv om det er et gjennomgående problem i hele grunnskolen (Ogden 2006). Man skal ikke utelukke at uroen i barneskolen kan være et resultat av tilvenningsproblemer i forhold til nye regler, rammer og arbeidsformer, mens i ungdomsskolen kommer puberteten inn i bildet som en tilleggsfaktor.

2.1.3 Innadvent atferd

Innagerende atferd, innadvendt atferd eller introvert atferd er betegnelser på elever som er ”stille”, virker triste eller er tilbaketrasket. De viser sjelden glede eller spontanitet (Lund 2004). Jeg velger å bruke begrepet innagerende atferd som et paraplybegrep på slike vansker. Selv om ikke atferden er et problem for omgivelsene, kan det ha negative konsekvenser for eleven selv. Andre kjennetegn ved innagerende atferd er at eleven kan ha en nervøs og hemmet atferd. Barnet kan ha personlighetsvansker, vise nevrotiske trekk og angst. Disse barna kan også bekymre seg overdrevent spesielt i forhold til nye situasjoner og de kan vise unngåelsesatferd (ibid). Lund (2004) viser til Aasen som sier at disse barna er mer preget av overkontroll enn mangel på kontroll. Ensomhet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjonen, depresjoner eller psykosomatiske plager er noen andre kjennetegn en skal være oppmerksom på med tanke på innagerende atferd (Sørli og Nordahl 1998). Også når det gjelder slik atferd må man se variasjonene i antall problemer, intensitet og varighet (Ogden 2006). Det vil med andre ord si at alle kan vise innagerende atferd, og derfor er det ikke atferden i seg selv som er uvanlig, men

det er når og hvor ofte den fremvises. Lund (2004) viser til flere forskere som hevder at noen barn er født mer forsiktige og avventende enn andre. Men problemet for barnet oppstår når vedkommende helt gjennomgående trekker seg fra kontakt med omgivelsene som de opplagt kunne hatt glede og nytte av. Å kunne avgjøre om et innagerende barn skal oppfattes som et ”problem” eller har en normalatferd, er ikke enkelt. Slik jeg oppfatter det, er det et komplekst fenomen. Hva den enkelte person aksepterer er avhengig av den kulturen vi er en del av, og den vil kunne variere ut fra hvilken sammenheng det er i; fra skole til skole, fra hjem til hjem og fra lærer til lærer. Det må utvises skjønn, noe som ikke minst krever at læreren er våken for hvordan det sosiale samspillet på trinnet eller i klassen fungerer.

Kauffman (1988) har delt inn innagerende atferd etter grad av tilbaketrukkethet i sosiale settinger. Hun kaller det withdrawal og definerer tilbaketrukkethet som at mennesker holder fysisk og emosjonell avstand. På grunn av manglende sosiale ferdigheter og ved å holde tilbake de sosiale ferdigheter man behersker, er resultatet sosial isolasjon. Definisjonen på utagerende og innagerende atferd kan kort oppsummeres slik:

- Bryte med det som er forventet atferd
- Hemme læring og/eller utvikling hos eleven selv
- Hindre positiv samhandling med andre (Lund 2004)

Med bakgrunn i alle disse beskrivelsene, ser jeg i likhet med Overland (2007), at det ikke er helt uproblematisk at sekkebegrepet problematferd blir en fellesbetegnelse. Det er stor variasjon i vanskene og følgelig et bredt spekter når det gjelder omfang og alvorlighetsgrad. Det er et klart behov for å etablere en klarere, mer bevisst og konsistent begrepsbruk for at man innen ulike fagdisipliner og etater skal bli flinkere til å identifisere risikobarn så tidlig som mulig. Dette er også for bedre å kunne skille mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer (Sørli 2000).

3. Ulik forståelse av problematferd

Jeg skal i dette kapitlet i korte trekk beskrive 6 perspektiv: individperspektivet, aktørperspektivet, mestringsperspektivet, systemperspektivet, det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og det sosialøkologiske perspektivet. Det er ingen av perspektivene alene som forvalter sannheten, men hvert perspektiv representerer en bit i en mosaikk (Overland 2007).

3.1 Individperspektivet

Innenfor individperspektivet knyttes atferdsproblemene til forhold ved individ/personligheten (Overland 2007, Damsgaard 2003). Dette perspektivet har en lang tradisjon innen medisinen og spesialpedagogikken. Her kan det være at fokuset rettes mot patologiske forhold som for eksempel avvikende genetiske, nevrologiske, somatiske eller psykologiske faktorer (Hermansen 2006). AD/HD er eksempel på en diagnose som har fått mye oppmerksomhet i de senere årene. Her kan det nok være flere lærere som kjenner seg igjen i tanker og uttalelser som *eleven er jo så umulig... klarer ikke oppføre seg... hvorfor kan ikke eleven gjøre som vedkommende får beskjed om...* Det vil si at problemene i hovedsak ofte blir forklart med mangler eller svakheter ved eleven, og at årsakene til problemene er å finne hos individet selv (Overland 2007).

Petter Aasen skiller mellom to hovedgrupper av individuelle forklaringsmodeller av problematferd; medisinske og psykologiske. Den medisinske modellen forklarer problematferd gjennom for eksempel avvik i individets biologi, nevrologi, kjemi osv. Forskningen viser at avvik i mange tilfeller er arvelige, og derfor kan bli overført fra en generasjon til neste (Aasen 2002). Når det gjelder de psykologiske modellene, tar de gjerne utgangspunkt i at traumatiske opplevelser tidlig i barndommen kan være med på å påvirke personlighetsutviklingen i uheldig retning. Begge modellene viser til diagnoser som sentrale verktøy. I de tilfeller problematferd skyldes individuelle

faktorer, vil problematferden være alvorligere og vises i flere kontekster (Nordahl og Sørli 12a 1998).

Dessverre har mye av praksisen innenfor spesialpedagogikken i alt for stor grad vært slik at man har tatt utgangspunkt i eller vektlagt elevens svakheter fremfor styrke, interesser og gode egenskaper. Likeledes er kritikken rettet mot at kontekstuelle og sosiale forhold som har betydning for læring og atferd i skolen, vært undervurdert. Ved å endre synet på barnet fra å være en vanske til å ha en vanske og flytte seg fra negative egenskapsbeskrivelser til fokus på de mulighetene som ligger i konstruktive samspill og relasjoner, kan tiltak settes i verk på et sikrere grunnlag. Dersom det er behov for individuelle tiltak som medisinerer, har disse størst effekt i kombinasjon med forutsigbarhet, trygghet, tydelige grenser og tett oppfølging forøvrig (Nordahl mfl 2005).

3.2 Aktørperspektivet

Aktørperspektivet kan forklares gjennom teorien om rasjonelle valg og individet som aktiv deltaker (Nordahl mfl 2005, Overland 2007). Med dette perspektivet betraktes barn og ungdom som aktører som velger sine handlinger ut fra hvordan de oppfatter ulike situasjoner, og ut fra de hensikter de har. Handlinger blir valgt som et middel for å nå et mål. Selv om vi vet at mange barn ikke alltid er bevisst sine valg, kan barnet like fullt være rasjonelt i forhold til sin oppfatning av virkeligheten (Overland 2007). For å kunne forstå individets beveggrunner, er det nødvendig å ha kunnskap om barnets virkelighetsoppfatninger og de mål, ønsker og verdier det har i problemsituasjoner. Ved at den voksne har en forståelse av individet som aktør og at barnet opplever at den voksne forstår, vil relasjonen mellom dem trolig styrkes.

Positiv innstilling fra alle parter er viktig i dette samspillet. Elever har erfaringer med seg i "sekken" og har et klart behov for å bli sett og hørt. Vi som lærere må ta gjøre oss kjent med eleven som person, samt avdekke behovene for tilrettelegging. Det er innenfor en slik forståelse helt nødvendig å ta elevenes erfaringer på alvor ved å se

hvordan elevens behov kan ivaretas i undervisningen, fremfor å være for ensidig opptatt av hvordan disiplin, ro og orden skal opprettholdes.

3.3 Mestringsperspektivet

Mestringsperspektivet er grunnleggende innenfor systemisk tilnærming (Gjærum, Grøholt og Sommerschild 2001). Sommerschild (2001) er en tanke kritisk til å bruke begrepet for ensidig da det kan virke som målet kun er å skape et vellykket individ eller en vinner. Hennes idé er at vi kan tenke *mestring som mulighet* som uttrykk for at ethvert individ og situasjon har egne sett av mestringspotensialer. Ulike situasjoner stiller forskjellige krav til barns mestringskompetanse. Med bakgrunn i dette påpeker Borge (2005) at det er tre typer mestring; intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig. En bør hele tiden stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial atferd i små trinn. Videre bør en som voksen hjelpe barna i valg av venner og interesser og gi dem positive tilbakemeldinger. Dessverre er det slik at mange voksne blant annet forsterker en nederlagsfølelse hos barn gjennom kritikk og sarkasme. Mange er også ubetenksomme i sine uttalelser til barnet gjennom for eksempel å være overrasket når de lykkes; *dette hadde jeg ikke trodd du skulle klare...* osv (Nordahl mfl 2005).

Litteraturen viser til en rekke betegnelser og begreper innenfor mestringsperspektivet. Ressursmodellen som Bø bruker, blir trukket fram av Nordahl mfl (2005). Modellen impliserer at det er viktig å utvikle det individet kan og hva vedkommende disponerer av åpne og skjulte krefter. Med denne modellen som utgangspunkt, vil det være et ønske å bruke naturlige hjelpere i støtteapparatet, fremfor profesjonelle. Modellens mål kan sammenfattes i uttrykk som livskompetanse, livsdyktighet, livsmestring og motstandsdyktighet.

Empowerment er nær knyttet til mestringsbegrepet i den forstand at individet skal bli hjulpet til å kunne takle egne livsutfordringer (Lassen 2002). Empowerment kan kort defineres som hjelp til selvhjelp. Tanken er at mennesket er et subjekt som er i stand

til å delta i beslutninger og handlinger som gjelder ens eget liv, og at mennesket vet hva som er nyttig for det (Nordahl mfl 2005).

3.4 Sosialøkologisk perspektiv

Problematferd sett i et sosialøkologisk perspektiv, kan forstås som en oppstått ubalanse i samspillet med ulike sosiotope (Overland 2007). Betegnelsen sosiotop blir av Bø (ibid) brukt om de mikrosystemer individer lever og ferdes i. Sosialøkologi beskriver det som skjer i og mellom ulike sosiotope som hjemmet, skolen, fritiden og arbeidsplassen (ibid). Hovedtanken er at oppmerksomheten i større grad må rettes mot hva som bidrar til ubalansen. Sosialøkologisk perspektiv er i følge Overland (2007) det mest omfattende perspektivet. Ogden (2006) hevder at målsettingen er å øke anvendelsen av denne modellen fremfor en diagnostisk og juridisk perspektiv. Han hevder det er langt større fleksibilitet i det sosialøkologiske perspektivet. De teoretikerne som er sosialøkologisk orienterte understreker at det skjer en tilpasning mellom individ og omgivelser fordi de kontinuerlig virker inn på hverandre (Nordahl mfl 2005). Befring (2004) refererer til en helhetstenking som omhandler både teoretiske og praktiske ferdigheter. Tenkingen inkluderer også personlighetslæring med fokus på læring av selvtillit, fremtidstro og pågangsmot som et viktig argument i arbeidet med å forebygge atferdsproblemer (Befring og Tangen 2004).

Bronfenbrenner ser personen som en helhet som aktivt omformer sine omgivelser, og som selv formes av omgivelsene. Han kaller dette en økologisk tilnæringsmåte (Imsen 1993). Et barn hører ikke til bare i ett miljø, men i flere miljøer samtidig. Sett i lys av denne tenkingen er det trolig lettere å forstå barnets atferdsproblemer. Det er et sammensatt og innfløkt system som virker inn på individet. Til og med forhold ved foreldrenes arbeidsplass med tanke på tidspress, økonomiske innskrenkninger osv kan ha en innflytelse på elevens atferd (Nordahl mfl 2005). Kartlegging og observasjon av elevens ressurser eller styrke handler om å finne fram alt som kan brukes i endringsarbeidet (Overland 2007, Damsgaard 2003).

3.5 Sosialkonstruksjonistisk perspektiv

I skolen er det lærerne som har definisjonsmakten og som derved er i posisjon til å avgjøre hva som er problematferd eller ikke (Overland (2007)).

Sosialkonstruksjonistiske teorier vektlegger at problematferd kan oppstå eller vedlikeholdes ved at andre har tanker om individet og dermed handler på en måte som medfører at barnet viser problematferd (ibid). Derfor mener jeg at det er viktig at læreren har positiv tro på eleven fordi det uvilkårlig vil prege elevens væremåte og holdning overfor eleven. Kanskje er det sånn at det å ha en positiv innstilling til eleven og vedkommendes ressurser, samt tro på egen håndtering av den problematiske atferden, vil bidra til at atferdsproblematikken avtar i alvorlighetsgrad. Overland (2007) hevder at i motsatt fall vil det være lett å komme i en ond sirkel med mye negativitet og mistillit til hverandre. Det er vi selv som fortolker det vi observerer, og disse fortolkingene bærer preg av å være konstruksjoner av virkeligheten som igjen er viktig når individets samhandling med omgivelsene skal forstås (ibid). Det kan i en del tilfeller stilles spørsmål om det kanskje er skolen som har tilpasningsvansker og ikke eleven (Damsgaard 2003).

I skolen utvikles det mellommenneskelige handlingsmønstre og ofte opprettholdes en uformell rollestruktur. Det er noen elever som raskt tar rollen som klovn, bråkemaker, ”vedbærer”, hjelper eller ”brannslukker”. Det kan være vanskelig å endre de negative rollene som noen barn har fått. Lærerens forventninger kan bli låst til den negative atferden, noe som igjen kan føre til vedvarende negativt samspill og liten tro på positiv endring. Videre ringvirkning kan være at eleven mister troen på seg selv og konstruerer et virkelighetsbilde av en skole der læreren hele tiden er ”etter ham”. Tilsvarende kan en lavt presterende elev i løpet av skoletiden endres til å bli en flink elev, fordi de voksne har tro på eleven og gjennom det får eleven har tro på seg selv (Nordahl mfl 2005). Litteraturen viser at lærerne påvirker elevene gjennom sine forventninger. Negative forventninger og dårlig undervisning til undervurderte barn, gir negative resultater (ibid).

4. Skolens arbeid med problematferd

I følge en rapport gjennomført av Terje Ogden i 1998, viser det seg at over halvparten av lærerne i grunnskolen opplever at de må forholde seg til mindre alvorlige atferdsproblemer som gjør det vanskelig å gjennomføre undervisning. Det ble gjort en survey-undersøkelse hvor et representativt utvalg på 10% av landets grunnskoler ble spurt om å delta. Rapporten tar utgangspunkt i lærerens perspektiv og erfaringer (Ogden 1998). Vanskene er først og fremst problematiske fordi de er høyfrekvente, og det er ikke primært snakk om alvorlige atferdsavvik (ibid). Den mindre alvorlige problematferden kunne for eksempel dreie seg om elever som snakket utenom tur, hindret eller forstyrret medelever i deres arbeid osv. Denne atferden så lærerne på som en naturlig utfoldelsestrang hos elevene. Høy frekvens av disiplinproblemer derimot, resulterte i et dårlig læringsmiljø og dertil dårlige vilkår for undervisning og læring (ibid). I faglitteratur og presse er det primært utagerende og antisosial atferd en viser til når begrepet atferdsproblemer benyttes (Sørli 1998). Både internaliserte og eksternaliserte former for problematferd kan ha betydelige negative konsekvenser for den enkelte elev, på kort og lang sikt. Likevel ser det ut til å være den utagerende atferden som vekker mest bekymring og har negative reaksjoner i miljøet (ibid). Hva er det som gjør at lærerne opplever problematferden forskjellig?

Selv om skolen utad har et enhetlig syn på og handlingsplan for hvordan man ønsker å fremstå, vil det likevel trolig være forskjell på hvordan den enkelte forstår og møter problematferd. De tradisjonelle reaksjonene på uønsket atferd i skolen har hovedsakelig vært av negativ art ved at den voksne har vært irettesettende eller truende. Overland (2007) viser til to ulike tenkemåter om problematferd. Tenkemåte A inneholder elementer som er vanlig i skolen og samfunnet for øvrig, mens tenkemåte B inneholder alternative tankeelementer som til dels er motsatsen til tilsvarende element i tenkemåte A. Oversikten under viser noen av elementene. Tenkemåte A er i venstre kolonne og B til høyre. Jeg viser for øvrig til Overland (2007:32) hvor de ulike tankeelementene blir videre utdypet.

- Enkle forklaringer Komplekse sammenhenger
- Reparasjon Læring og utvikling
- Opptatt av klassifisering Opptatt av relasjon
- Opptatt av svakhet Opptatt av styrke
- Vil finne årsaker Vil finne opprettholdende faktorer

Gjennom observasjon av andres handlinger kan vi lettere forstå og dermed arbeide aktivt og systematisk for å forebygge uønsket atferd (Damsgaard 2003). Observasjon som metode i arbeide med problematferd blir utdypet i pkt 4.2.2.

4.1 Sosial kompetanse

Mange barn har god sosial kompetanse. Det er barn som har personlige ferdigheter og anlegg som gjør at de lykkes på det sosiale området. De er godt likt blant de andre barna. De er med i leken, trekker seg ikke unna konflikter, men prøver å løse dem. Barn med god sosial kompetanse har også evnen til å sette seg inn i andre barns situasjon (Helgeland 1998). Barnet utvikler grunnleggende sosial kompetanse i interaksjon med foreldrene i hjemmet (Ogden 2006). Garbarinos definerer sosial kompetanse slik:

[..]et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes. (Nordahl mfl 2003:60)

Garbarinos er opptatt av at barn og unges sosiale kompetanse må vurderes i forhold til den økologiske nisjen de er en del av, og ikke ses på som en generell egenskap (ibid). Ogden velger å inkludere begrepene personlig-, skolefaglig- og fysisk kompetanse i sin definisjon av sosial kompetanse:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap”. (Ogden 2006:196)

Sosial kompetanse i skolen påvirkes i samhandling med andre barn. Sosial læringsteori forklarer hvordan sosiale ferdigheter læres gjennom både observasjon, modellering, øvelse og tilbakemelding. Men for å lære de sosiale ferdighetene, må elevene få systematisk trening i det daglige og bli bevisstgjort hvor godt de lykkes (Ogden 2006). I tillegg til å trene på ferdighetene, må man snakke om ferdighetene, og minne seg selv på det man jobber med, slik at det kan legges et viktig grunnlag for utvikling av elevenes sosiale kompetanse. Elevene kan også ha nytte av å ha systematisk trening på å være tydelig på egne behov, samtidig som man blir i bedre stand til å "lese" andres behov (Damsgaard 2003). Sosial kompetanse i skolesammenheng kan deles inn i fem dimensjoner:

- **Empati** er å sette seg inn i og vise respekt for andres følelser og meninger
- **Samarbeid** innebærer å dele med andre, hjelpe andre og være gjensidig avhengig av hverandre. Man må kunne følge regler og beskjeder
- **Selvhevdelse** omfatter å be andre om hjelp, kunne stå for noe selv samt reagere på andres handlinger. Tørre å si nei
- **Selvkontroll** handler om å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Vente på tur. Selvkontroll bidrar også til å kunne regulere forholdet mellom følelser og atferd, og for å kontrollere impulser
- **Ansvarlighet** dreier seg om å utføre oppgaver, vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid (Nordahl mfl 2003)

Kanskje er det slik at arbeid med å utvikle elevenes og klassens sosiale kompetanse i en del sammenhenger betraktes som mindre viktig enn faglig arbeid. Men i arbeid med atferdsproblemer er det svært viktig å fokusere på og prioritere den sosiale funksjonen (Damsgaard 2003). I arbeidet med å skape et trygt og godt sosialt klassemiljø, kan det være en god investering å gjøre elevene oppmerksom på hverandres positive egenskaper slik at det som eventuelt er negativt, tones ned. *Jeg la merke til hvordan rolig du beveget deg uten å forstyrre de andre da du skulle legge noe i hylla di* eller *Jeg la spesielt merke til hvor hyggelig du var i stemmen din når du hjalp klassekameraten din med en oppgave*. Utsagn fra læreren som fremhever de positive egenskapene hos eleven, kan gjøre at flere elever vil vise de samme egenskapene. Det kan gi positive ringvirkninger i arbeidet med å utvikle god sosial kompetanse hos enkeltelever og klassen for øvrig.

Man skulle kanskje tro at barn med god sosial kompetanse er skånet for problematferd. Men sosialt kompetent atferd harmonerer ikke alltid med sosialt ønskelig atferd. Barn med god sosial kompetanse kan også oppfattes som problematiske, for eksempel når de er selvhøvdende eller har sosial mål som bringer dem i konflikt med andre (Nordahl mfl 2005). En bør derfor merke seg at problematferd ikke nødvendigvis betyr at barnet mangler sosiale ferdigheter eller har lav sosial kompetanse (ibid).

Det kreves reflekterte tilnærminger og strategier ved den enkelte skole for at elevene skal lære sosial kompetanse (Nordahl 2004). Samarbeid med foreldre er viktig strategi slik at man i størst mulig grad kan legge vekt på de samme tingene som er sentralt i elevens sosiale utvikling, hjemme og på skolen. Læring av sosial kompetanse bør likeledes bli hele skolens ansvar slik at det ikke blir opptil den enkelte lærer å gjennomføre tiltakene (ibid).

Det finnes i dag et ulikt spekter av forskjellige programmer for å utvikle sosial kompetanse. En faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet har i en rapport vurdert program og tiltak for å redusere problematferd og utvikling av sosial kompetanse (Rapport 2000). Rapporten slår fast at blant annet programmene "Dette er mitt valg 1 og 2", "Program mot mobbing", "Skolemegling" og "Steg for steg" viser seg å være effektive tiltak i skolen. Faggruppa har derimot vurdert at "Steg for steg" er preget av en amerikansk kultur som gjør det nødvendig med tilpasning til norske skoleforhold. Lions Quest er oversatt til norsk og tilrettelagt for norske forhold og har tittel "Dette er mitt valg 1 og 2" (ibid). Av andre sosiale kompetansestyringsopplegg som mange skoler i Norge har erfaring med, kan nevnes: "Du og jeg og vi to", PALS, ART og KREPS.

4.2 En god klasseleder

Det er ingen helhetlig teori om klasseledelse, men det er mange meninger om hvordan læreren bør lede klassen. Det finnes heller ikke en bestemt lærertype som kan fremheves som en perfekt lærerpersonlighet. I generell del av læreplanen (L97) er lærerens oppgave som leder formulert på følgende måte:

Lærer er ledere av elevenes fellesskap. Fremgang avhenger ikke bare av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid. (Generell del av L97:33)

Klasseledelse er som all annen ledelse, situasjonsavhengig (Ogden 2006). Den er nært knyttet til kommunikasjon og kan dermed også settes i sammenheng med relasjon lærer-elev. Klasseledelse er et relativt nytt begrep som kom inn i skolen på 1970-tallet. Det erstattet andre begreper som for eksempel disiplin og kontroll (Hermansen 2005). Klasseledelse er vanskelig å definere fordi ledelse er vanskelig å observere og identifisere (Nordahl 2004). Det er både nødvendig og viktig at det er læreren som opprettholder ledelsen. Dersom dette glipper, er det alltid noen elever som er klare til å ta over denne funksjonen (ibid). Effektiv klasseledelse forutsetter et høyt bevissthetsnivå hos læreren om hva som skjer i klasserommet. I en undervisningssituasjon kan ulike hendelser raskt oppstå. Lærerne må like raskt vurdere situasjonen og gjøre hensiktsmessige beslutninger. Lærerens intuisjon vil si hva som er lurt å gjøre og handlingen er et resultat av kunnskaper og erfaringer en sitter med. Kounin kartla og beskrev i 1970 og 1977 dyktige klasselederes atferd. Han konkluderte med at dyktige ledere hadde overblikk over hva som hendte i klassen, og de kunne håndtere flere hendelser samtidig (Ogden 2006). En god leder glemmer trolig heller ikke å evaluere hendelsene for eventuelt å unngå gjentakende negative situasjoner.

Fevolden og Lillejord (2005) legger til grunn at dyktige lærere også er flinke til å ta i mot kritikk gjennom å være åpne for tilbakemeldinger fra elever, foreldre og kollegaer. Gode og dyktige lærere vet også at det er deres ansvar å legge forholdene til rette for samarbeid med foreldrene (Heen 2004). I møtet med foreldre og barn bør

lærerne reflektere om de fremstår som åpne, imøtekommende, blide og vennlige personer i motsetning til å være hoverende, negative, kritiske, allvitende eller avvisende (Berglyd 2003).

I tillegg til ledelsesegenskaper, er det også av stor betydning hvordan lærere blant annet gjennomfører undervisningen. Forskning viser at det er klare sammenhenger mellom kvaliteten på klasseledelse og elevatferd. Bedre klasseledelse gir bedre elevatferd (Roland, Bru og Idsø 2005). I noen klasser utvikles det konstruktive sosiale og sammensveidede læringsmiljøer. Den enkelte lærers evne til å være god klasseleder kan være avgjørende for en slik utvikling.

Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er av avgjørende betydning i samspill og oppdragelse. Nordahl (2004) hevder at det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev er en undervurdert pedagogisk faktor. Han hevder videre at et godt forhold mellom lærer og elev ikke bare gir læreren forståelse og innsikt, men at det også ser ut til å ha en avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling. Elever som har et godt forhold til læreren trives bedre i skolen. Det hevdes at lærerne har en langt større betydning for barn og unge enn før, da de tilbringer mer av sin tid i pedagogiske institusjoner (ibid). Læreren er en signifikant person for elevene og det er vesentlig at de til en viss grad vet hvordan elevene tenker.

[...] gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og klasse er også en forutsetning for at kommunikasjonen mellom lærer og klasse skal fungere Dette gjelder særlig vanskelige elever som bare gjør det de blir bedt om hvis de liker, stoler på eller respekterer læreren (Ogden 2006:153).

Uttalelser fra flere fagpersoner er sammenfattet i korte trekk i punktene nedenunder og gir lærerne råd om hva som er nyttig og viktig i arbeid med barn:

- Bli kjent med eleven og la eleven bli kjent med deg
- Vis at du er genuint opptatt av eleven
- Vær forutsigbar og opptre som en tydelig voksen
- Vær fleksibel, men likevel konsekvent. Ha en balansegang mellom det å være en kul og misforstått lærer, og det å ha takhøyde for humor og latter
- Snakk med elevene og ikke til dem

- Vis empati

(Ogden 2006, Nordahl 2005, Ogden 2001, Helgeland 1998, Roland 1995)

Andre områder som trekkes frem er å håndhilse på eleven og ha blikk-kontakt ved første skoletime, være bevisst på å "se" hver enkelt elev i løpet av en skoledag og ha en hyppig kontakt med elevene blant annet gjennom elevsamtaler og med de foresatte via kontaktbok, mail eller telefon.

Ann-Harriet Berger (2000) har gjennomført en undersøkelse blant elever som går på alternative skoler om deres oppfatning av skolehverdagen. Undersøkelsen har resultert i boka "*Som elevene ser det, hva får elevene til å bråke eller lære?*" Hovedfunnene i undersøkelsen viser at det er stor forskjell på beskrivelsene elevene gir av de enkelte lærere. Det elevene legger vekt på når de skal beskrive den gode lærer er følgende:

Det nytter ikke å komme inn i timene og være sur
Det nytter heller ikke å ikke kunne faget
Det nytter ikke å komme inn uten å tåle fleip og ha litt humor
For å være god lærer bør du ha mange gode egenskaper (Berger 2000:89)

Konklusjonen på undersøkelsen var blant annet at dårlige relasjoner mellom lærer og elevgruppen bidrar til lærings- og undervisningshemmende atferd.

Roland mfl (2005) refererer til flere undersøkelser som viser at det er en bedring i klasseledelse. Undersøkelsen som *Senter for Atferdsforskning* ved Universitet i Stavanger (2005) viser til, er usikre på hvorfor kvaliteten på klasseledelse har blitt bedre de siste årene. De stiller spørsmål om den felles nasjonale satsningen på bedre elevatferd har en medvirkende årsak. Grunnprinsippene i den nevnte satsningen er basert på omfattende forskning. Støttende og tydelige lærere har vært sterkt profilert i det nasjonale kompetanseprogrammet SAMTAK, programmer mot mobbing og andre måter. Alle de nevnte faktorer kan ha gitt et pedagogisk mandat til lærerne og bedring i grunnleggende ferdigheter (ibid). Jeg velger å oppsummere noen kjennetegn på en god klasseleder på denne måten:

- Skaper produktiv arbeidsro
- Motiverer til innsats

- Gir og tar oppmerksomhet
- Tilpasser og varierer arbeidsmåtene, fag og tidspunktene på dagen

4.2.1 Autoritet i lærerrollen

Vesentlige forutsetninger for et godt lederskap, innebærer evne og vilje til å innta en tydelig lederrolle. Man er opptatt av at lærerne i dagens skole skal fremstå som en autoritet gjennom å være en kunnskapsrik fagperson, en god pedagog, og et troverdig voksent menneske (Damsgaard 2007). Det er ikke mulig å utøve god klasseledelse uten en slik autoritet (ibid). Ved å inneha en proaktiv lederrolle/klasseledelse viser læreren en betydelig innsats for å skape et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elever (Nordahl mfl 2005). Jeg tolker autoritet i lederrollen som at den voksne har oversikt, og skaper forutsigbarhet og struktur. Samtidig har læreren en evne til å beherske sin rolle med ro, positiv fokus og positive virkemidler for å påvirke elevenes atferd med hensyn til hva som skjer faglig og sosialt i miljøet. En voksen som fremstår som en autoritet for barn og unge, har store muligheter til å ha positiv innflytelse på utvikling av barn og unges kompetanse og atferd (ibid). Autoriteter oppleves vanligvis som trygge og tydelige. En autoritativ lærer uttrykker sine forventninger til elevene klart og tydelig og ulike regler håndheves på en måte som aksepteres av elevene (Overland 2007). Det er viktig å skille mellom det å være en autoritativ og en autoritær voksen. Den sistnevnte vil vise lite varme og ha lite nære relasjoner til barn. Jeg vil sitere Nordahl (2004) som understreker at *”læreren er en voksenperson som det forventes skal stå for noe annet enn elevene, men uten å avvise det elevene står for”*.

4.2.2 God start på timen og skifte av aktivitet

Hvordan lærerne starter en time har ofte stor betydning for resten av timen og skoledagen. Rørvik (1994) mener at det å bli sett kan legge en demper på potensiell uro. Noen lærere har avtalt med elevene at de får lov til å bevege seg rolig i rommet og snakke sammen inntil læreren gir beskjed om at timen har begynt. Da skal alle gå til sin faste arbeidsplass. Det er viktig at lærerne markerer tydelig at timen har begynt

(Ogden 2006, Slåttøy 2006, Damsgaard 2003). Tydelig fokus på det som skal gjøres er et viktig bidrag til å dempe uro og negativ atferd (Damsgaard 2003). Når det gjelder skifte av aktiviteter, kan det oppstå uro og bråk. Spørsmålet er hvordan lærerne kan skape gode og effektive overganger. En undervisningstime er satt sammen av flere aktiviteter og kan bestå av samtale mellom lærer og elever, gjennomgang av planen for dagen på tavla, instruksjon, tavleundervisning og arbeid med oppgaver. ”Ryddige” og effektive overganger mellom de ulike aktivitetene vil i stor grad avhenge av lærerens evne til å organisere og lede. Et eksempel på gode organisasjonsferdigheter er lærere som gir en beskjed av gangen; rydd plassen din, ta med deg..., så går vi til.....(Ogden 2006, Ogden 2004). Læreren bør også kjenne til enkeltelevers utholdenhet i forhold til en aktivitet. Likeledes må læreren være god til å ”lese” klassen slik at aktivitetsskifte skjer *før* uroen starter (Damsgaard 2003). Erfaringer viser at enkle signaler og beskjeder er mer effektivt enn lange tirader og uklare meldinger. Et effektivt aktivitetsskifte krever at læreren har tenkt nøye gjennom rekkefølgen på arbeidsoppgavene i forkant (ibid). Et ryddig klasserom der alt fra blyanter, bøker, skrive- og tegneark, spill og undervisningsmaterieell har sin faste plass i skuffer og hyller, bidrar til å lette overgangssituasjoner. Alle vet hvor de kan finne hva. Innlærte rutiner blir en del av klassens repertoar.

4.2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er viktig for å skape forventinger om mestring hos elevene og er viktig og grunnleggende for å sikre en likeverdig opplæring. Det kan være nyttig å tenke gjennom en del forhold knyttet til elevenes forutsetninger (Halland 2005):

- Hva kan eleven fra før?
- Hva vil være nytt?
- Hva er eleven interessert i?
- Hva slags arbeidsmåter har de erfaringer med?
- Har eleven spesielle ressurser eller problemer i forhold til undervisningsopplegget?

I formålsparagrafen i opplæringsloven heter det at all opplæring skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Med bakgrunn i lærerens kjennskap til eleven, skal innhold og arbeidsmåter i undervisningen tilpasses eleven slik at den enkelte gis best mulig betingelser for læring (Nordahl 2004). Lærerne kan differensiere formidlingsform, metodevalg og tilbakemeldingsstrategi. Man kan også differensiere ukeplaner, arbeidsmåter eller gi mer praktisk innhold i timene (Damsgaard 2007). Utfordringen i skolen er å se mulighetene til å gi elevene en god tilpasning uten at alle elevene i en klasse skal ha forskjellig opplegg. Når man i tillegg vet at det er sammenheng mellom bråk og uro og mangel på mestringsoppgaver, så bør skolen se på tilpasset opplæring som en god investering i etableringen av et godt arbeidsmiljø (ibid).

4.2.4 Observasjon

Gjennom observasjon av andres handlinger kan vi lettere jobbe med atferden og finne strategier for å unngå uønsket atferd. Et konstruktivt observasjonsarbeid innebærer å se eleven i en helhetlig kontekst. I motsatt fall kan man stå i fare for å være egenskapsorientert, som ofte innebærer en negativ beskrivelse av eleven og som virker stigmatiserende og stemplende (Damsgaard 2007). I en skoleklasse skjer det mange ting samtidig, og det innebærer at læreren må være oppmerksom på flere hold til samme tid. Læreren kan ikke se og høre alt som skjer i et klasserom. Det kan være en fordel i mange sammenhenger, men ikke der en *burde* sett og tatt tak i situasjoner. Observasjon handler om å se og legge merke til (ibid). Både i utetiden, inne i klasserommet og i aktiviteter for øvrig. Når vi sier vi observerer i faglig mening, innebærer det at vi ser på en bestemt måte og har en plan for hva vi skal se etter (Slåttøy 2006). Da kan trolig observasjonen vise at det er sjelden en og bare en årsak til at elever utvikler negative atferdsmønstre (Damsgaard 2003). Ved å observere eleven i situasjoner og beskrive *hva* som skjer, uten å fortolke, vil vi forhåpentligvis se at atferden med andre øyne. Det er ikke alltid lett å få rede på ”sannheten” i en konfliktsituasjon. Ofte er sammen elev utropt som syndebukk gjentatte ganger. Er det slik at det alltid er den samme personen som forårsaker uroen i skolesituasjonen?

Systematisk observasjon er et forsømt område i skolen, men som førskolelærerne har god tradisjon på. Mange førskolelærere søkte seg inn i skolen da den nye læreplanen i 1997 skulle praktiseres. Lek og læring var blant annet vektlagt i større grad enn tidligere, og det beste fra barnehage og skole skulle ”smelte” sammen til en bedre skole. Førskolelærere i skolen kan, etter min erfaring, enkelte steder ha bidratt til mer systematisk bruk av observasjon i arbeidet med problematferd. Systematisk observasjon er viktig i forhold til å kunne dokumentere hva som egentlig skjer slik at relevante tiltak kan settes i verk. Det kan også være nødvendig å se på skolen som et system, da alt for mange lærere sitter med problemet alene (Helgeland 1998). Det er neppe sant at det du som lærer opplever av situasjoner og hendelser er unike for deg, men har en rekke fellestrekk med ting som skjer i andre klasserom (Nordahl 2004).

4.2.5 Hva gjør vi når problematferden oppstår?

Hva gjør man så når problematferden oppstår? Et av problemene i skolen er ”hopp- og sprettvirksomheten” som gjør at man setter i gang tiltak som ikke følges opp. Klasselederen må i denne sammenheng trolig foreta en prioritering når det gjelder arbeid med og i klassen. En kan spørre seg om ikke følgende spørsmål er sentrale:

- *Hva er viktigst å ta tak i?*
- *Hvilke utfordringer er størst?*
- *Hvilke rutiner må på plass?*
- *Hvilke ordninger og avtaler må inngås for å få til ønsket utvikling i klassen?*
- *Hva må læreren og klassen jobbe spesielt med for å få etablert et godt arbeidsmiljø?*
- *Hva er det som fungerer godt i klassen, og som det derfor er mulig å spille på?*
- *Hva slags tilbakemelding trenger elevene for å se på seg selv som viktige bidragsytere og samarbeidspartnere?* (Damsgaard 2007:67)

Læreren har med andre ord en særdeles viktig oppgave med å velge satsingsområder og tiltak som er overkommelige for seg og sin klasse eller sitt trinn, og som kan følges opp. Planer for hva og hvordan tiltakene skal gjennomføres må være nøye planlagt. For å unngå kengurutendenser, er det vesentlig at satsingsområdet blir gitt nok tid for å kunne konkludere med hvordan tiltakene fungerer. Læreren som leder av en klasse

bør kunne lage tiltak og ordninger for sin klasse uten at det behøver å kollidere med skolens rutiner og regler for øvrig. Prioriteringsområdene kan variere fra klasse til klasse og preges av lærerens personlighet og relasjon mellom klassen og læreren (ibid).

Samtalen er et viktig element å bruke når eleven har det vanskelig og ting har låst seg. Samtalen og nærheten til eleven kan være en god innfallsport til å forsøke å forstå hva elevene tenker, og hvorfor de gjør som de gjør. Her kreves det at læreren avsetter tid til eleven, som lytter og tar eleven på alvor. Kommunikasjon betyr å dele og gjøre felles. Læreren har ansvar for å lede samtalen på en profesjonell måte, også når samtale er krevende og kompliserte. En god samtale skal ikke være preget av å være et avhør med hvorfor-spørsmål, men heller åpne for dialog mellom lærer og elev der læreren lar eleven fortelle hva som skjedde (ibid). Dersom læreren sier: *Kan jeg få snakke med deg?* så innbyr trolig den formen for tilnærming til eleven bedre enn: *Kom her, jeg skal snakke med deg!*

I skolen er det et kongleromat av elever med svært ulik bagasje i sekken. Det er i klasserommet elever og lærere møter hverandre til daglig, og det er elevenes trivsel og trygghet som er avgjørende for den faglige og sosiale utviklingen. *Vektlegg det positive som skjer i klasserommet og la elevene selv foreslå forbedringer [..]* (Skjelbred 2006). Målet bør være at alle parter i skolen skal ha gode arbeidsdager. Skolens formålsparagraf sier at det skal legges til rette for at hvert enkelt barn kort sagt skal bli *gangs* menneske. Konkret trening i sosiale ferdigheter, det å ha gode støttepersoner og gode gruppesammensetninger, er viktige tiltak i arbeidet med problematferd (Befring 2004).

4.3 Det viktige samarbeidet

SAMTAK ble i perioden 2000-2003 lansert som et kompetanseutviklingsprogram for den pedagogisk-psykologisk tjenesten (PPT) og skoleledere i kommunene. I tillegg til skolelederne var det deltakere fra skolenes spesialpedagogiske team. Dette var et

treårig program som blant annet skulle videreutvikle kompetansen i arbeidet med sosiale- og emosjonelle vansker hos barn. Det handlet om å ha systemer for samarbeid og om å se individualsaker i et videre perspektiv. Systemrettet arbeid handler også om å forebygge saker (Spesialpedagogikk nr 4, 2007). Skolens samarbeid med fagfolk fra etater som PPT, barnevernet og eventuelle andre, betinger gjensidig respekt for hverandres fagperspektiv og ulike arbeidssituasjoner (Helgeland 1998).

Jeg mener og tror at foreldrene er skolens viktigste samarbeidspartner. Foreldrene er barnas viktigste ressurs hevder Helgeland (1998). Samarbeid med foresatte er helt grunnleggende for å kunne forebygge eventuelle tiltagende problemer for barnet (ibid). Anne Sagbakken (1998) refererer til Kolvin som hevder det er godt dokumentert at samarbeidet og kontakten mellom foreldre og lærere er viktig for elevens utvikling og læring i skolen. I Læreplanverket (L97) side 60 står det

Foreldra/dei føresette har hovudansvaret for oppsedinga av sine egne barn, og må derfor ha medansvar i skulen.

I dagens skole er det forventninger til medansvar, og idealet er jevnbyrdighet mellom skole og hjem (Slåttøy 2006).

Når foreldrene føler seg trygge på lærerne og skolen, kan de lettere støtte barnet positivt på skolen (Hafstad 2006).

Ved mange skoler er det et spesialpedagogisk team (heretter forkortet til spsp-teamet). Hvordan dette teamet er sammensatt i antall personer, timer og organisering, kan være svært forskjellig fra skole til skole. Det er heller ikke alle skoler som har lærere med spesialpedagogisk bakgrunn, men som er med i spsp-teamet med bakgrunn i egnethet og interesse. Kan hende noen lærere også blir pålagt av skoleledelsen å inneha funksjonen som veileder og ”spesialpedagog”. Hensikten med spsp-teamet er å veilede og være en støtte for de foresatte og kollegaer som har elever med spesielle behov. Spsp-teamet bør og kan bistå kollegaer i samtale med foreldre, observere elever, observere samspill elever/lærer eller elev/elev, kontakte pedagogisk-psykologisk tjeneste for ytterligere råd og veiledning og hjelpe til med utarbeidelse av

eventuelle individuelle opplæringsplaner. Spssp-teamet må se sin begrensning ved å ta kontakt med eksterne hjelpere når en ser at en kommer til kort.

I PPT jobber folk med ulik faglig bakgrunn som gjerne er organisert i tverrfaglige team. Peder Haug skriver i en artikkel i "Spesialpedagogikk" (nr 10, 2004), at det bør avklares hvilken rolle PPT skal ha i skolen. Hovedutfordringene til PPT er nok å hjelpe barn med atferdsvansker og lærevansker (Grøholt, Sommerschild og Garløv 2001). Med bakgrunn i SAMTAK har mange skoler fått en fast saksbehandler å forholde seg til. Dette er etter en nederlandsk modell som går ut på å ansvarliggjøre og systematisere kontakten mellom PPT og skole. Utfordringene for lærerne ligger i å ivareta elevens interesser og være pådriver for at planer blir lagt og gjennomført. Dersom lærerne kjenner godt til systemet og noen elementære prinsipper for samarbeid, vil man raskere kunne sørge for riktig hjelp der behovet er.

Det er generelt lite litteratur om og omtale av helsesøsters betydning i arbeidet med barn og foreldre i pedagogisk sammenheng. Jeg har i de senere årene hatt god erfaring med å samarbeide med helsesøster i forhold til elever som strever. Jeg stiller spørsmål om helsesøsters betydning er undervurdert. Helsesøster mener jeg er selve krumtappen på helsestasjonen og i skolehelsetjenesten. Som sykepleier har hun utdanning i å observere og vurdere barnas helse (Grøholt, Sommerschild og Garløv 2001). Hun er også spesialtrenet til å hjelpe foreldrene i å utvikle et godt samspill med barna. Som helsesøster har hun jevnlig kontakt med foreldre og barn allerede før barnet er født. Hun kan komme inn på et tidlig tidspunkt slik at en kan forebygge at problemene fester seg eller forverres. Helsesøstrene vil trolig kjenne til risiko - og beskyttelsesforhold på stedet i forhold til barnets mentale helse (ibid).

I tillegg til PPT og helsesøster er barnevernstjenesten også en samarbeidspartner. Barnevernstjenestens virksomhet reguleres gjennom barnevernloven. En ansatt i barnevernstjenesten sa i et informasjonsmøte på en skole at det er viktig at vi som pedagogisk personale ser på barnevernet som en *tjeneste*. Det synes jeg er en god betegnelse å ha som en rettesnor med tanke på formidle tjenesten til kollegaer og foresatte. Barnevernstjenesten er i likhet med PPT, sammensatt av ulike faggrupper.

Barnevernstjenesten tar seg av bekymringssaker og kan bidra familier med råd og veiledning. De kan sette i verk hjelpetiltak som for eksempel støttekontakt, besøkshjem eller avlastning (Grøholt, Sommerschild og Garløv 2001). Andre samarbeidspartnere utover de som nå er nevnt, kan være familievernkantorene som blant annet arbeider med fylkeskommunaltbaserte tiltak som MST (Multi-Systemisk-Terapi) for de i alderen 12-18 år og PMTO (Parent Management Training Oregon) for de i alderen 4-12 år.

5. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode, intervju og intervjudimensjoner. Jeg velger å vise til Kvaales 7 stadier i forskningsintervjuet. Kvaales kategorisering mener jeg gir en ryddig oversikt over intervjustadiene og jeg velger derfor å ha dette med i starten av metodekapitlet. Videre beskriver jeg hvordan jeg valgte informantene, og hvordan intervjuene ble gjennomført og bearbeidet. Utarbeidelsen av intervjuguiden, pilotintervjuene og justeringene i etterkant av intervjuene er også beskrevet i dette kapitlet. Likeledes etiske hensyn, validitet, generalisering og reliabilitet.

5.1 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Kvalitativ forskningsmetode er vitenskapsteoretisk forankret i fenomenologisk og hermeneutisk tenking (Befring 2002). Min studie kan plasseres i en slik ramme.

Fenomenologi kommer fra gresk, og betyr læren om det som viser seg, det erfarte (Wormnæs 2005). Det som karakteriserer en fenomenologisk forskning, er at den forsøker å forstå hvordan andre mennesker opplever et fenomen og hvilken mening de tillegger fenomenet. Det fenomenologiske idealet er å lytte på en fordomsfri måte (Kvale 2005).

Målsettingen for min studie er økt kunnskap om hvordan lærerne forstår problematferd og hva de mener er viktig i arbeid med problematferd i barneskolen. Jeg har forsøkt å forstå informantenes livsverden ved å stille åpne spørsmål og ved oppfølgingsspørsmål komme dypere i informantenes opplevelser.

Hermeneutikk er fortolkende vitenskap, hvor det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen 2004). Formålet er å forstå meningsinnholdet og finne sammenhenger (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 studert aktuell litteratur på denne oppgavens område, og jeg har derfor tilegnet meg erfaring og kunnskap som vil påvirke undersøkelsen videre.

Arbeidet med intervjuene kan konfrontere min egen forforståelse med informantenes synspunkter. Her kan det være at jeg reviderer min egen forforståelse på bakgrunn av nye erfaringer jeg gjør meg. Forskerens forståelse utvikles hele tiden i samspill mellom de enkelte delene og helheten. Det kalles den hermeneutiske spiral (Dalen 2004). Fortolkningsprosessen i hermeneutikken kan i prinsippet ses på som uendelig. Det betyr at det alltid finnes andre måter å fortolke et datamateriale på og at forskeren stadig kan finne nye dybder i materialet. Selv om fortolkningsprosessen av forskjellige årsaker stopper opp, kan materialet likevel inneholde mer informasjon (ibid).

5.2 Valg av kvalitativ metode

I samfunnsforskningen skiller man i hovedsak mellom kvalitative og kvantitative metoder. Det er viktig å holde fast ved at begrepene kvalitativ og kvantitativ først og fremst refererer til en egenskap ved dataene som samles inn og analyseres (Grønmo i Holter og Kalleberg 2002). Kjennetegnet ved en kvalitativ tilnærming er at man studerer karaktertrekk ved fenomener (Repstad 1993). Dette kalles ofte å ha et fenomenologisk utgangspunkt. En kvalitativ tilnærming egner seg spesielt godt dersom man vil få innsikt i grunntrekk og særpreg i et bestemt miljø (Vedeler 2000).

Med valg av forskningsmetode menes framgangsmåter og strategier for gjennomføring av et forskningsarbeid (Befring 2002). Kvalitativ metode gjør det mulig å fange opp informantenes opplevelser, kunnskap og erfaring innenfor det aktuelle temaet (ibid). Valg av tilnæringsmetode vil påvirke både forskningsprosessen og forskerrollen. Betydningen av ordet metode er ”veien er

målet”. Skal man finne eller vise andre veien til målet, må man vite hva målet er (Kvale 2005).

Mitt interesseområde er økt kunnskap om hva skolen anser som viktig i arbeidet med problematferd. Fagmiljøet er en viktig referanse for meg som forsker i denne undersøkelsen. Det sentrale for meg her er å se hvordan lærerne selv ser sin egen rolle i samhandling med elever, hvem lærerne opplever som viktige samarbeidspartnere og støttespillere, samt hvilke tanker lærerne har om hvordan og hvorfor atferdsproblemer oppstår. Valg av forskningsmetode er bestemt ut fra problemstillingen. Jeg har valgt ut tilfeldige lærere uten kjennskap til deres praktisk-pedagogiske hverdagsforståelse, og jeg har derfor ingen forhåndskunnskap om deres kompetanse på det aktuelle området. Gjennom å høre om den ”vanlige” lærers kompetanse, kvaliteter, egenskaper og opplevelse i møtet med elevene, genereres denne kunnskapen videre i forhold til mitt forskningsfelt. Jeg har forsøkt å ta informantens perspektiv og forsøkt å forstå dem ut fra deres egne premisser. Den enkelte lærer, eller kasus, blir mitt undersøkelsesfelt, uten at jeg kan generalisere ut fra dette. Ved bruk av kvalitativ tilnæringsmåte, tenker jeg å beskrive nyansert ”det som finnes” uten å være opptatt av hvor ofte det finnes (Repstad 1993).

Med bakgrunn i forholdene som er nevnt over, har jeg derfor valgt en kvalitativ metode med forskningsintervjuet som ramme for datainnsamlingen. Jeg ønsker å presentere informantene på en troverdig måte. Derfor har jeg gjengitt direkte sitater under presentasjonen av datamaterialet. Dette vil gjøre det mulig for andre å vurdere om jeg har gått fra beskrivelse av informantens uttalelser og over i tolkninger som dataene gir grunnlag for. Jeg bruker ordene informant, respondent og svarperson om hverandre for å variere ordbruken, uten at det ligger noen betydningsforskjell i dem.

5.2.1 Kategorisering av det kvalitative intervjuet

Kvale (2005) deler det kvalitative forskningsintervjuet i syv deler: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering.

- 1) Tematisering vil si å gi en begrepsmessig klargjøring og en teoretisk analyse av temaet som skal undersøkes, og formulering av problemstilling. Ut i fra det valgte temaet skal det være mulig å kunne svare på spørsmålene hva, hvorfor og hvordan (ibid). Bakgrunn for valg av tema i mitt studie, var interesse for temaet og egen yrkespraksis.
- 2) Grundig planlegging er viktig for å sikre validitet og reliable svar på spørsmålene mine. Forhold knyttet til utvalg, gjennomføring og etiske hensyn ble vurdert. Dette blir beskrevet senere.
- 3) Intervjuingen er det tredje stadiet av Kvaales syv deler. I forkant av intervjuet utarbeidet jeg et semistrukturert intervju som skulle dekke spørsmålene jeg hadde om lærernes forståelse av problematferd og hva de mener er viktig i arbeidet med denne atferden i barneskolen.
- 4) Transkriberingen startet samme dagen som intervjuet fant sted. Da kunne jeg raskt sikre et så nøyaktig inntrykk av helhetsbildet som mulig. Jeg lyttet til båndopptakene mange ganger, og det ga meg som forsker et godt kjennskap til materialet. Det kvalitative materialet har bestått av transkripsjoner av intervjuene som primærkilde og notatene som sekundærkilde.
- 5) Analyse av datamaterialet kommer i kapitel 7
- 6) Drøfting av studiens validitet og reliabilitet kommer senere i dette kapitlet
- 7) I denne studien kommer rapporteringen i form av en masteroppgave

5.3 Valg av informanter

Empirien bygger på intervjuer med et lite antall lærere i forskjellige barneskoler i en østlandskommune. Med bakgrunn i oppgavens formål, måtte jeg finne frem til de mest ”informasjonsrike” individene (Vedeler 2000). Personene jeg ønsket å intervjuer skulle være pedagogisk personale knyttet til barnetrinnet (1.-7.trinn). Jeg ønsket å

høre hvordan den enkelte lærer opplever hverdagssituasjonene med elevene med tanke på problematferd. Jeg ønsket at lærerne selv skulle fortelle hva de selv mener er viktige aspekter å vektlegge i arbeidet med problematferd. I og med at kvalitative studier ofte handler om personlige temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter (Thagaard 2002).

Det første jeg gjorde var å ”luften” undersøkelsen og problemstillingen for relevante kontaktpersoner i kommunen. Jeg fikk videre råd om hvordan og hvor jeg burde ta kontakt videre. Det var utelukkende positive tilbakemeldinger. Søknaden min om å få tillatelse til å foreta en intervjuundersøkelse i kommunen (vedlegg 1), ble godkjent via kommunalsjefen av rådmann og tillitsvalgt. Deretter formulerte jeg et informasjonsskriv til rektorene ved barneskolene (vedlegg 2). Deretter skrev jeg et informasjonsbrev til det pedagogiske personalet som ble distribuert via rektornettverket til alle barneskolene i kommunen (vedlegg 3).

5.3.1 Endelig utvalg

Da godkjenningen for undersøkelsen forelå, var utfordringen for meg å ta kontakt med den enkelte skole og spørre enkeltlærere direkte. Jeg benyttet meg også av *snøballmetoden* (Befring 2002). Det vil si at personer med ønskede kvalifikasjoner for undersøkelsen blir kontaktet og disse gir igjen navn på andre personer med tilsvarende egenskaper (Thagaard 2002).

Noen av informantene kjente jeg mer eller mindre til på forhånd. Jeg støtter meg til Repstad (1993) som hevder at det kan ha vært en fordel at noen kjente meg litt. Det kan være lettere å åpne seg for meg i forhold til en fremmed (ibid). På den andre siden kan det være en ulempe å kjenne til intervjueren da muligheten for at de kan kjenne til mine personlige standpunkter og gir svar deretter, er tilstede. Jeg kan ikke gi belegg for at det er slik blant mine respondenter.

Via telefon tok jeg kontakt med deltakerne og avtalte tidspunkt og sted for intervjuet. Jeg ble møtt med positiv respons. Utvalget består av til sammen 9 informanter, hvorav

6 personer er deltakere i min undersøkelse. De øvrige 3 personene som deltok, har jeg benyttet som prøveintervju. Dette med bakgrunn i at intervjuguiden ble justert og forbedret slik at jeg mener å ha stilt de spørsmålene jeg ønsket svar på i forhold til selve problemstillingen. Vel så viktig var det at jeg også etter hvert følte meg tryggere i rollen som intervjuer og husket å stille aktuelle tilleggsspørsmål underveis i prosessen. Jeg vil i tillegg hevde at en god opplærings situasjon er å få tilbakemelding på prøveintervjuene slik mine informanter ga meg. Man lærer også mye av å lytte til båndopptak av intervjuer en har foretatt.

Jeg erkjenner at det er flere måter å nærme seg undersøkelsen på; deltagende observasjon, spørreskjemaer og ulike former for intervju. Mitt valg er gjennom spørsmålene i intervjuguiden og oppsøkende intervju. Med oppsøkende intervju menes å oppsøke informantene i deres eget miljø (Befring 2002). Informantene valgte selv å bli intervjuet i sitt eget miljø.

5.4 Intervju som forskningsmetode

Intervju betyr ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker om et felles tema (Dalen 2004). Holter (Holter og Kalleberg 2002) refererer til Fog som sier at et kvalitativt intervju tar utgangspunkt i samtalen. Jeg ønsket å bruke intervju som forskningsmetode for å få fyldig og beskrivende informasjon om respondentenes egne erfaringer og opplevelser, tanker og følelser. Det er forskeren som bestemmer faglig bakgrunn og valg av temaet for intervjuet, og samtalen blir med bakgrunn i dette ikke likeverdig (Kvale 2005). Intervju som metode krever at jeg som forsker må ta en aktiv rolle i samtalen. Min erfaring er at det er en krevende oppgave å skulle holde ”trådene” i samtalen. En av fordelene med kvalitativ metode, er at det gir rom for fleksibilitet gjennom den direkte kontakten med informantene. Svar på et ett spørsmål kan gi inspirasjon til et oppfølgingsspørsmål osv (Repstad 1993). Utfordringen i en intervjusituasjon er om jeg som forsker lykkes i å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet. Thagaard (2002) henviser nok en gang til Fog som hevder at samtalen er preget av ensidig fortrolighet der bare informanten er åpen og fortrolig mens

forskeren mottar informasjonen. Likevel kan det sies at relasjonen mellom informant og intervjuer i en samtale er preget av at begge parter har innflytelse på hvorledes intervjuet forløper (ibid).

I forskningen skilles det mellom tre former for intervju; strukturert, semistrukturert og ustrukturert intervju (Dalen 2004). Jeg har valgt et semistrukturert intervju som verktøy. Samtalene ved slike intervjuer er fokusert mot temaer som forskeren har bestemt på forhånd (ibid). Jeg håper på denne måten å få en god beskrivelse av svarpersonenes erfaringer og kompetanse på det aktuelle området.

5.4.1 Intervjuguiden

Jeg laget en intervjuguide (vedlegg 4) med bakgrunn i min erfaring og etiske ståsted.

Å utarbeide en intervjuguide er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen 2004:30)

Min erfaring stemmer overens med Dalen. Det *er* en arbeidskrevende prosess som krever refleksjon og evaluering underveis. Jeg ville at intervjuene både skulle være åpne, uformelle og fokusert på samme tid. Det kan være lett å spore av og snakke om mye på en gang, derfor laget jeg en intervjuguide som skulle hjelpe oss med å være i det aktuelle temaet. Spørsmålene var ment å harmonisere med de temaene jeg ønsket å fokusere på. Intervjuguiden skal være et hjelpemiddel til å få besvart min problemstilling: *"Hvordan forstår lærere problematferd, og hva mener de er viktig i arbeidet med problematferd i barneskolen?"*

Det er mange utfordringene knyttet til det kvalitative intervju. Man skal være både helhetsorientert og saksrettet. Alle informantene fikk lagt spørsmålene fremfor seg med mulighet og tilbud om å lese gjennom før vi satte i gang. Informantene ble i intervjusituasjonen gjort oppmerksom på at de ikke behøvde å følge intervjuguiden slavisk. Repstad (1993) mener hensikten med guiden er at den skal fungere som en huskeliste. Den erfaringen jeg gjorde, var at noen av spørsmålene naturlig ble besvart

tidligere i prosessen enn jeg hadde forutsett. Jeg lot respondentene svare slik det var naturlig der og da, uten å kommentere dette noe videre.

5.5 Bearbeidelse av datamaterialet

Jeg benyttet en diktafon for å høyne undersøkelsens reliabilitet og for å lette den videre databearbeidelse (Ryen 2002). Fordelen med å bruke en diktafon er at alt som sies blir bevart (Thagaard 2002). Før jeg startet diktafonen, understreket jeg at opptakene av intervjuet ville bli slettet når oppgaven er godkjent. Jeg gjorde også informantene oppmerksom på at jeg trolig ville gjøre noen notater underveis. Bakgrunnen for notatene er å skrive stikkord knyttet til nonverbal atferd og andre observasjoner som diktafonen ikke fanger opp. Når sant skal sies, var det ikke lett å notere og samtidig holde tråden i samtalen. Jeg mener jeg klarte å opprettholde ”tråden” ganske godt fordi jeg prioriterte selve samtalen.

En kvalitativ undersøkelse stiller krav til omfattende arbeid med tanke på organisering, utskrifter og fortolkningsarbeid (Befring 2002). Jeg reflekterte også i etterkant av intervjuet og noterte i loggboka mi tanker som umiddelbart dukket opp. De fleste av lærerne ga utrykk for at de synes det var litt unaturlig å føre en samtale der det ble benyttet diktafon ved siden av seg, men ga ved avslutningen av intervjuet utrykk for at de raskt ”glemte” at diktafonen sto på og dermed følte seg friere i situasjonen.

Transkripsjonen foretok jeg selv. Ved selv å transkribere intervjuene, har jeg en unik måte å bli godt kjent med materialet. Dette vil jeg tro i seg selv vil bidra til å høyne tolkningsvaliditeten. Dette kan også styrke den senere analyseprosessen (Dalen 2004). Transkripsjonen ga meg i tillegg oversikt over datamaterialet og bidro til refleksjon over det innsamlete informasjonsmateriellet. Jeg transkriberte nesten ordrett. Det vil si at jeg utelot småord som hm, eeh osv. I arbeidet med transkriberingen oppdaget jeg nyanser som jeg ikke hadde klart å fange opp eller utdype i intervjuprosessen. Her kan det ha vært innfallsvinkler jeg kunne gått videre med under intervjuene. Etter å ha

transkribert alle intervjuene, lagde jeg et fortettet sammendrag. Jeg trakk ut essensen av hvert svar, og markerte respondentene med hver sin farge. Mitt totale materiale er ikke mer omfattende at jeg anser det som ganske oversiktlig, men fargekodingen lager likevel en bedre oversikt for meg. Når det gjelder den teoretiske bearbeidelsen, har jeg sammenlignet dataene med oppgavens teoretiske perspektiver.

5.5.1 Validitet, generalisering og reliabilitet

Validitet sier noe om hvor gyldig måleresultatet er, om det vi måler virkelig blir målt (Befring 2002). Validitets- og reliabilitetsproblematikken har ofte ulik betydning i henholdsvis kvantitative og kvalitative undersøkelser (ibid). Begrepene troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet blir foreslått av Lincoln og Guba som 4 validitetskriterier i kvalitative studier (Vedeler 2000). Generelt vil jeg styrke validiteten ved å legge intervjusituasjonen maksimalt til rette på informantens premisser. Maxwell anvender fem kategorier i sin drøfting av validitet: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet (Dalen 2004).

Deskriptiv validitet vil si om spørsmålene jeg stiller gir svar på problemstillingen i oppgaven. For å få et best mulig grunnlag for senere bearbeiding av materialet, samt tolking og analyse, blir intervjuene tatt opp på bånd og transkribert.

Med tolkningsvaliditet menes at forskeren blant annet stiller kontrollspørsmål og noenlunde like spørsmål flere forskjellige steder under intervjuet for å forsøke å få så korrekte opplysninger som mulig. Jeg prøvde å være bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål.

Teoretisk validitet styrkes gjennom teoretisk innsikt. Jeg vil i min oppgave forsøke å knytte mine forhåndskunnskaper og teoretisk innsikt opp mot informantenes subjektive uttalelser når jeg skal drøfte spørsmålene i problemstillingen min. Dette krever dokumentasjon i form av sammenhenger mellom datamaterialet og egne sammenstillinger og fortolkninger (ibid).

For de som skal evaluere og validere resultatene, kan det være av betydning å ha kjennskap til forskerens bakgrunn. Utdannelse og yrkeserfaring i tilknytning til utvelgning av informanter er essensielt (ibid). Jeg har en yrkesmessig tilknytning til tema og fagområde i denne undersøkelsen. Jeg vært lærer og spesialpedagog i barneskolen i mange år, samt flere år som assistent i en barnehage. Dette gir meg nærhet til fagområdet. Jeg mener dermed å kunne formulere faglige, relevante spørsmål som kan styrke validiteten i undersøkelsen. Jeg mener også å ha sikret validiteten ved å beskrive forskningsprosessen så åpent og detaljert som mulig. Når det gjelder generaliseringsvaliditet, er det de som mottar informasjonen fra undersøkelsen som avgjør hvor anvendelig resultatet er for andre situasjoner (ibid).

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig målingen er (Befring 2002). For å styrke reliabiliteten og gardere meg mot eventuelle feilfaktorer, har jeg gjort rede for metoden, datainnsamlingen og analyseprosessen. Jeg la vekt på å skape en trygg og tillitsfull atmosfære under intervjuene for å sikre meg et datamateriale som ble så autentisk som mulig. Alle informantene ga skriftlig samtykke og visste hva undersøkelsen skulle brukes til. Dette mener jeg bidrar til å styrke reliabiliteten. Reliabiliteten er også styrket ved at transkriberingen startet samme dag som intervjuet fant sted.

5.6 Etske refleksjoner

Helt til slutt i dette kapitlet vil jeg omtale etiske refleksjoner knyttet til kvalitativ intervjuforskning. Jeg velger å tro at jeg har hatt en positiv fokusering i forskningsfeltet. Det mener jeg i seg selv er et godt etisk utgangspunkt.

Etikk er læren om verdier eller livsprinsipper og hvordan disse tilpasses livets mange situasjoner og valg (Lassen 2002:59).

De etiske retningslinjene har fulgt meg i hele prosessen med oppgaven. Jeg har valgt å trekke frem følgende sentrale punkter hentet fra forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006):

Forskningens verdi og forskningsetikk (NESH 2006:8).

Med krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse (NESH 2006:11).

Krav om informert og fritt samtykke (NESH 2006:13).

Krav om konfidensialitet (NESH 2006:18).

Krav til lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (NESH 2006:19).

Informantens krav til samtykke og anonymitet er overholdt. Forskerne skal arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH 2006). Det betyr at man skal sikre frihet og selvbestemmelse med hensyn til hva informantene ønsker å bidra med. Informantene fikk i forkant av intervjusituasjonen nok et brev der jeg blant annet beskrev forskningsfeltet, og at jeg videre forsikret full anonymitet, hvorpå informantene deretter underskrev en samtykkeerklæring (vedlegg 3). Jeg er klar over at et informert samtykke innebærer at informanten likevel ikke behøver å svare på ethvert spørsmål (Thagaard 2002).

I følge personopplysningsloven av 2000 foreligger det meldeplikt for forskningsprosjekter som omhandler personopplysninger. Forskeren har et etisk ansvar overfor de som inngår i forskningen (Befring 2002, Dalen 2004). Etter en telefonsamtale med en person fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, ble det avklart at jeg ikke behøvde videre godkjenning utover den kommunen ga meg. Intervjuene er anonymisert. Likedan informantene, skolene og vedleggene.

Hensynet til fagmiljøet på den ene siden og informanten på den andre, kan innebære et dilemma for forskeren (Thagaard 2002). Derfor er det en utfordring å fremstille resultatene på en akseptabel måte ved både å ta vare på informantens anonymitet, og samtidig formidle et faglig relevant perspektiv (ibid). I selve intervjusituasjonen er det viktig å møte informantene med respekt og empati i tillegg til engasjement, interesse og oppmerksomhet (Løkken og Søbstad 1999, Thagaard 2002, Dalen 2004). Underveis i prosessen prøvde jeg å være bevisst de nevnte faktorene. Min ambisjon

er å være ærlig og troverdig i de analyser og tolkninger jeg gjør, også når det gjelder eventuelle dilemmaer jeg måtte møte.

6. Redegjørelse for drøfting av resultater

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å få frem lærernes arbeid med problematferd i skolen. Jeg ønsker å få frem lærernes syn på hva problematferd er og hva som kan gjøres for å forebygge og håndtere den uønskede atferden. Lærerens kunnskap og erfaring gjennom praksis blir trukket frem. Informantene er av begge kjønn med forskjellig pedagogisk utdanning, erfaringsbakgrunn og alder. Elevantallet ved skolene der undersøkelsen er gjennomført, varierer fra rundt 100 elever til over 400. Jeg har delt inn i drøftingen i følgende kategorier:

- Lærerens forståelse av problematferd
- Årsaker til problematferd
- Viktige aspekter i arbeidet med problematferd
- Programmer og tiltak
- Samarbeidspartnere

6.1 Lærernes forståelse av problematferd

Lærerne trekker frem ulike elevgrupper når de skal beskrive problematferd. Noen elever har en diagnose (AD/HD), andre blir beskrevet som utagerende barn eller innadvendte barn, barn med sosiale og faglige behov, barn med en vanskelig hjemmesituasjon og barn som viser generell uro. Problematferden blir med andre ord beskrevet med ulik alvorsgrad og ulikt omfang (Damsgaard 2003). En av informantene beskriver med en rolig og blid stemme hvordan hun forstår problematferd på følgende måte:

...problematferd bør jo være litt...ha litt omfang; utagering eller mangel på å følge vanlige klasseregler.. [...] det er jo ikke problematferd før det på en eller annen måte forstyrrer noen eller den selv hindrer personen å utføre arbeidet.[..]men så har du dem som innenfor klasserommets fire vegger hele tida skal kverulere, som hele tiden stiller spørsmål og kommenterer. Da blir det et problem for undervisningen, for læreren og de andre elevene. Det kaller jeg også problematferd.

En annen uttaler hva vedkommende mener med problematferd på denne måten:

..hyl og skrik. Slag og spark. Unger som ikke er til å stagge. Elever som irriterer hverandre med pinking, komme borti, dra av lua, nekte å gjøre oppgaver i timen.[..]Det er unger som gjør fra seg i gangene[.] Vi føler oss maktesløse.

Den siste uttalelsen bærer preg av oppgitthet og frustrasjon. Læreren henviser til en hendelse som nylig har funnet sted og som beskrives veldig konkret. Kanskje beskriver sistnevnte lærer en situasjon der mye av skolehverdagen er ute av kontroll. Slike situasjoner er en utfordring både for de utagerende elevene, for andre elever og for lærerne som opplever å være tilskuere. Skolens maktesløshet kan lett prege omgivelsene for øvrig og skape utrygghet hos den enkelte. Den første informanten definerer problematferd på et mer generelt grunnlag. Felles for uttalelsene er at atferden forstyrrer undervisningssituasjonen i større eller mindre grad og har forskjellig alvorsgrad. Noe av denne forståelsen samsvarer med Ogden (2006) der han hevder at et felles kjennetegn på problematferd er at den påvirker samhandlingen med andre på en negativ måte. Atferd som forstyrrer undervisningen, beskrives som lærings-og undervisningshemmende atferd. Det viser seg at denne type problematferd opptrer hyppigst og er skolerelatert (Befring og Tangen 2004). Lærere som møter denne type atferd er dermed neppe alene om å oppleve det. Lærerne har forskjellige ”briller” å velge mellom i møtet med elevene. En kan stille spørsmål om skolen er våken nok for mønstrene og strukturen i et sosialt system slik at man bedre kan forstå hvorfor barn gjør som de gjør.

En svarperson beskriver sin opplevelse og forståelse av problematferd slik:

En elev med AD/HD. En krevende kar. [..] Med ham følger det mye støy, det blir bråk, leven.[..] I dette tilfelle skjer det i mye sterkere grad enn i andre tilfelle enn normalatferden.

I dette tilfelle er det den medisinske modellen som ligger til grunn som forklarer atferden gjennom avvik i barnets biologi, nevrologi, kjemi osv.

[..]det kan være nok at ved start på skoledagen hvor jeg sier ”Velkommen til skoledagen”. Blir skubbet borti av et annet barn eller får et puff og blir skubbet bort i vegg. Da begynner x å hyle, ikke skrike, men hyle. Og da er vi i gang.

Da må jeg sørge for at x har det greit. Jeg må først få de andre inn, få de til å sette seg og starte dagen.

Den samme læreren viser at han har forståelse for at dette barnet spesielt, har behov for trygghet, forutsigbarhet, tett oppfølging og tydelige grenser (Nordahl mfl 2005).

Samtidig peker han på dilemmaet knyttet til å ivareta alles behov.

En av respondentene skiller mellom to typer atferd; utagerende og innadvent:

Du har de som er stille og melder seg ut som du ikke får kontakt med. [...]Skolen er vel mest opptatt av de utagerende. For det er de som er synlige, det er lettest å se de og er lettest å reagere på de. De blir et større problem for omgivelsene.

Jeg lar neste svarperson fortelle om et spesielt tilfelle i sin opplevelse og forståelse av problematferd i skolen:

Jeg står i klasserommet, ved skapet, og et barn da er nede i lomma mi for å hente nøklene...og jeg sier nei. Og mens jeg da etterpå skal låse skapdøra mens jeg snakker med en annen elev, så tar eleven og napper nøklene fra hånda mi. Det er jo atferd som....dette er vel et ekstremtilfelle, men noe som du kan oppleve. Noen barn har jo tunge diagnoser. Slik var det her.

En tredje respondent sier noe om utfordringen i møtet med den vanskelige atferden:

...de som ikke har noen diagnose og som krever mye oppmerksomhet av læreren i timen. Sosial atferd, eller unger som ikke tilegner seg den læringa. Unger som har læringsproblemer.

Jeg opplever at flere av informantenes forståelse av problematferd settes i sammenheng med årsaker til atferden. En svarperson trekker frem mestringsperspektivet:

[...] Hvis det er sånne ting at de bråker fordi de ikke får det til, at det er for vanskelig, da er det med å se det. Greit å lage opplegg som er enklere. For det er litt ok å få til noe i stedet for å sitte og slite, for det blir man ikke særlig god av. Lage en annen lekseplan, men det tar tid da...!

Elever som har vansker med å forstå sammenhenger og faglig innhold, utvikler lett negative atferdsmønstre (Damsgaard 2003). Halland (2005) hevder at nøkkelen til all

god læring er positive læringsopplevelser, fordi det skaper lærelyst, mesteringsopplevelser og positivt selvbylde.

Flere av mine respondenter uttaler at de opplever barn som har stort behov for oppmerksomhet, både blant gutter og jenter. Mange av barna påkaller oppmerksomheten ved hjelp av lyder, ved å prate, skli av stolen, klage over sult og tørst i starten av timen eller de fremstår med lav tålegrense. En respondent beskriver en stadig tilbakevendende situasjon på denne måten:

..hun åpner gjerne dagen med å si at hun er sulten og må spise. Da er det opp med vannflaske og frukt. Bruker mye tid på dette da hun skulle gjort andre ting.

Læreren begrunner i dette tilfelle denne situasjonen med mangel på motivasjon for skolearbeidet. Eleven har "blomstret" opp fra en innadvent elev til å påkalle seg oppmerksomhet ved blant annet å nekte å gjøre oppgaver. Slik jeg tolker denne situasjonen har læreren et aktørperspektiv som tar elevens behov på alvor fremfor å være for ensidig opptatt av disiplin. Eleven får dekket sine grunnleggende behov i denne situasjonen. Det vil trolig bidra til at relasjonen mellom elev/lærer styrkes (Nordahl mfl 2005). Etter en avtale med hjemmet blir det nå sørget for at frokosten er inntatt før hun kommer til skolen. Læreren viser med handling at han ønsker en endring og at han ikke vedvarer i sin ettergivenhet overfor eleven. Det handler også om å sørge for at ulike behov dekkes, også behovet for å mestre faglig.

Mange av informantene gir uttrykk for at en stor porsjon tålmodighet fra lærerens side er nødvendig når det gjelder å forstå problematferd. En sier det slik:

Vi sitter ofte i ringen. Skal følge med, rekke opp hånda og snakke og sånn. Da er det alltid en som lager lyder, som glir ned fra benken, påkaller oppmerksomhet. Så prøver du først med det gode, til slutt hever du stemmen din.

Den samme læreren fortsetter med å fortelle:

Det er ikke et kjempestort alvorlig problem, men det oppleves som et problem når det kommer dag etter dag etter dag. Du evaluerer jo deg sjøl underveis. Finner på en måte ikke.....tenker kanskje at hvis jeg ikke la merke til det, så

hadde det ikke vært noe problem. Men er det helt greit på en måte at en skal få leve sitt eget liv og så skal de andre 29 sitte der å oppføre seg som vi har blitt enige om. Og akkurat sånne ting, er ikke slem mot noen... skaper masse frustrasjon, bruker mye tid og krefter og de andre ungenes tid. Klassisk situasjon, en som ikke gjør som forventet.

Disse uttalelsene kommer i kategorien lærings- og undervisningshemmende atferd som regnes som den minst alvorlige problematferden. Den skaper likevel mye irritasjon fordi atferden forstyrrer undervisningen og hemmer elevens innlæring (Overland 2007, Befring og Tangen 2004, Ogden 2006). Flere av informantene i denne undersøkelsen refererer stadig til generell uro som problematferd. Her er et eksempel hentet fra en kroppsøvingstime:

Når de skal sitte rolig, da blir det vanskelig. Dette er unger som har generell uro i seg. [..]som skal gjøre noe hele tida, når de ser noe som de kan ta på eller gjøre noe med, så er det vanskelig å la være.[..]Jeg må innrømme at det er ikke alle du takler like godt, eller når frem til på egnen måte. Det har jeg forstått i ettertid at unger ikke føler seg sett eller forstått, eller at jeg ikke har gått riktig frem eller forstått. Elevene er forskjellige og lærerne er forskjellige.

Ikke alle opplever den fysiske problematferden, men derimot den verbale atferden.

Det er jo faktisk når en ber en lærer holde kjeft eller kaller en lærer for ganske mange stygge ting....det definerer jeg som problematferd, absolutt.

Når det gjelder innadvent atferd, sier en lærer følgende:

[...]men jeg ser at de som er innadventde sliter med ting de har inne i seg, kommer også i konflikter. De har ting inne i seg, blir fort sint, lei seg. Det kan være for bagateller, en tilfeldig kommentar eller kroppsspråk. De kan skape uro rundt seg fordi andre ikke forstår hva som skjer.

Når problematferd oppstår i skolemiljøet, kan det være interessant å høre hva lærerne tenker om *elevens* opplevelse av å være i en problematisk situasjon er. Jeg stiller følgende spørsmål til informantene: Hvordan tror du eleven opplever å være i en problematisk situasjon?

En lærer sier:

Det er det som er veldig usikkert, tenker jeg. Hvis du hadde skjønnet hvordan eleven hadde opplevd det, så hadde du vært nære løsningen. (..)men vil du

veldig gjerne at de andre skal se på deg? Nei...svarer eleven på spørsmålet fra læreren. Det at du ikke får svar på hvorfor det er sånn, er nøtta på en måte. Kanskje det er et eller annet med eleven som gjør at han ikke kan klare det. Du må finne andre metoder eller læringsstiler, men jeg...Det er ikke lett egentlig. Du kommer opp i det hver dag.

En annen lærer svarer at han tror det ofte er et ønske om oppmerksomhet fra elevens side.

De andre informantene svarer følgende på hvordan de tror eleven har det:

- *Har det vondt selv.*
- *De blir oppgitt over seg sjøl. [...] Fortvilet og irritert, sint, ulykkelig.*
- *Har det kaotisk selv.*
- *Føles nok vondt for eleven i ettertid. Ubehagelig for barnet.*

Det er også interessant å høre hvordan lærerne selv opplever å være i utfordrende situasjoner. Her er en sammenfatning av innspillene deres:

- *Krevende jobb. Mange ting å ta fatt i*
- *Mange lærere blir nok litt satt ut, spesielt de som er ferske i faget eller er vikarer*
- *Dersom du er usikker, så merker ungene dette og utnytter situasjonen. Opplever det som frustrerende, overtatt foreldrenes jobb*
- *Maktesløs*
- *Virker opprørende i hele kroppen*
- *Noen føler det som et nederlag*
- *Stor grad av belastning*
- *Føles veldig sterkt*

Utsagnene om ”de stille elevene” er i tråd med Lund (2004) som betegner innadvendte elever som har en tristhet ved seg eller er tilbaketrukket. Det er derimot gledelig å oppleve at lærerne i denne undersøkelsen også har blikk for de innadvendte elevene. Forskning for øvrig viser at det i stor grad er elevene som bråker som ellers får og tar oppmerksomheten til både lærerne og elevgruppen. Lund (2004) viser til Aasen som hevder at barn med innadvendt atferd blant annet kan ha personlighetsvansker. Da er det verdt å merke seg at lærerne i stor grad ser ut til å være oppmerksomme på elevenes ulike behov. Lærerne uttaler i forståelsen av problematferd at de ser og hører at elevene kan ha både faglige og sosiale behov.

Skolen møter elever med svært forskjellig bakgrunn. utfordringene for skolen er å sørge for at elevene faktisk får dekket de faglige og sosiale behovene. Flere forskere hevder at lærere som har et systemperspektiv der problematferd ses som et produkt av toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene, vil trolig lykkes i langt større grad i møtet med problematferd enn de som kun ser eleven som et problem (Nordahl 2005, Sørli 2000, Ogden 2001). Mange lærere viser, ved å beskrive enkeltsituasjoner i intervjuet, at de har forståelse for at uønsket atferd kan oppstå med bakgrunn i blant annet manglende mestring. På den andre siden skal man heller ikke se bort fra at noen elever bråker og forstyrrer fordi skolearbeidet ikke gir nok faglige utfordringer eller varierer bruken av arbeidsmetoder. Det kan også være at det er for få praktiske oppgaver eller lite aktiviteter generelt. Dersom skolen i mange tilfeller anser problematferden som et resultat av manglende tilpasset opplæring, så er man trolig bedre tjent med å ta seg tid til å lage tilpassede planer. Jeg vil våge en påstand om at tilpasset opplæring trolig er en av skolens største utfordringer med tanke på å jobbe med problematferd.

Nordahl hevder at skolen i stor grad er tilpasset jentene, og at guttene faller utenfor (2007). Dette kan være en medvirkende årsak til lærings- og undervisningshemmende atferd. Kan det være slik mer systematisk evaluering vil kunne føre til ytterligere refleksjon blant lærerkollegiet med påfølgende positive endringer? En annen side ved saken kan være at man er opptatt av å evaluere på papiret, men likevel forsetter med det som ikke virker. En snuoperasjon til det bedre kan være en tidkrevende prosess som noen ganger krever andre eller flere hjelpere.

6.1.1 Årsaksforklaringer til problematferd

Problematferd hevdes å sette et negativt preg på hverdagen til mange lærere og elever i skolen (Sørli 1998). Resultatene i denne undersøkelsen viser at problematferd i varierende grad og omfang, er et dagligdags fenomen i skolen. I denne konkrete undersøkelsen blir mange momenter trukket frem som mulige årsaker til

problematferd: klassemiljøet, manglende forutsigbarhet, hjemmeforhold, et samfunn i endring, AD/HD-problematikk og dårlig tilpasset opplæring.

En av informantene i min undersøkelse er opptatt av klassemiljøet og kravene i skolen:

Det er rett og slett hvordan klassemiljøet er og forståelsen for de ungene som er der. Det er jo veldig mye du skal rekke, [...] Det er så store krav i forhold til planer, krysse av i forhold til kunnskapsmål. Det er det. Vi får på en måte ikke summa oss. Det blir urolig på en måte. Det går litt fort.

Likedan hevder en av informantene at dersom han ikke er i forkant ved overgangssituasjoner, kan problematferd oppstå:

Overgangssituasjoner. Prøver å være forut, være i forkant av det som kan skje.

Flere av lærerne trekker frem uforutsigbarhet og løs struktur som en årsaksfaktor:

*- [...] Når noe skjer utenom timeplanen som de ikke er godt nok forberedt på.
[...] Når de opplever at ting rundt seg blir litt løsere, så skjer det.
- uforutsigbarhet gir også frustrerte unger.*

En lærer på et av de laveste trinnene sier at feil fokus kan gjøre unger utrygge slik at de får den negative atferden:

Vi er på feil spor dersom vi allerede i første klasse krever at de skal sitte stille, skrive, ha orden på bøkene. I stedet burde vi heller konsentrert oss om garderobeplassen, fargene, sekken.

Flere av informantene begrunner mye av problematferden med et samfunn i endring. Den ene informanten har hatt et opphold på noen år fra skolen og har følgende tanker om hva som kan være årsaken til problematferden:

...jeg synes det er veldig stor forandring. [...] grensene har vel.....er annerledes på en måte, grensene for hva som er det normale, den akseptable... aksepterte atferden har forandret seg synes jeg. Samfunnet har endret seg mht grenser. Ungene får mye annet og mer med seg. Internett, flere tv-kanaler, veldig mange andre inntrykk. Det er også en annen foreldregenerasjon. Alle disse faktorene er kanskje med på å skape noen andre elever.

Den samme læreren trekker også frem en annen årsaksfaktor:

Utagerende barn og AD/HD-problematikk. Det er så mye mer annerledes enn det jeg forlot x antall år tidligere.

Flere av de intervjuede kommer med antakelser om hjemmeforhold. Informantene sier det er elever med vanskelige familieforhold hvor det blant annet er konflikter innad i familien som elevene tar med seg til skolen. Dårlig tid, hektiske hverdager og for lite oppmerksomhet fra en voksenperson blir også trukket frem som årsak til problematferd. En informant sier at når elevene kommer til skolen så er all oppmerksomhet bra oppmerksomhet.

En nyanserer bildet noe:

Jeg vet jo ikke, det blir jo bare noe en tror, jeg er jo ikke hjemme hos dem, men det er det å sette grenser fra man er liten, at man er tilstede og bryr seg om dem. Jeg kan jo ikke si at det er sånn og sånn hos disse her. Jeg vet jo at hos noen foreldre jobber de steinhardt...

Mulige årsaker relatert direkte til skolen blir forklart med følgende:

Vi er kanskje ikke flinke nok til å tilrettelegge for hver enkelt elev. Vi har de med individuelle opplæringsplaner.....vi har vel et stykke å gå med hensyn til tilpasset opplæring, tror jeg.

Denne uttalelsen blir støttet av en annen informant:

Vi skjønner enkeltelever for dårlig. Vi kan ha for dårlig tilrettelagt undervisning rett og slett.

Flere av informantene forklarer problematferd med at de tror elever føler at de kommer til kort ved at de ikke mestrer. Det resulterer i at eleven viser frustrasjon og sinne. Språkvansker blir også trukket frem som en mulig årsak til den negative atferden og en informant sier det slik:

[..] en del unger med innvandrerbakgrunn, eller som kommer som flyktninger og som ikke forstår språket. [..] En del av de får problematferd fordi de ikke klarer å kommunisere på annen måte.

Informantene forstår med andre ord problematferd som et sammensatt fenomen. Det kan ses i sammenheng med løs struktur, uforutsigbarhet, språkvansker, vanskelige og endrede familieforhold. Videre hevdes det av svarpersonene at hektiske hverdager både på skole og på hjemmefronten, medfører opplevelse av dårlig tid og

uforutsigbarhet som en mulig medvirkende faktor. Likeledes blir også en negativ innstilling fra hjemmet nevnt som en årsaksfaktor. Her er bør vi trolig være varsomme i det vi fortolker da det er sett i et lærerperspektiv. Vi vet at atferdsproblemene vanligvis er et resultat av flere samvirkende forhold. Faktorer i vennemiljøet og familien kan vise seg å ha en ganske sentral rolle. Samtidig viser forskning at det ikke er noen entydige sammenhenger mellom familieforhold og barns sosial kompetanse. På den annen side betyr det ikke at mulige sammenhenger ikke finnes (Ogden 2006). I et familieforhold påvirkes partene av hverandre på godt og vondt, noe som igjen kan være årsak til og et resultat av barnas atferd. For å få et mer nyansert og balansert bilde av problematikken, vil det være nødvendig med korrigerende informasjon fra foresatte. Man vet også at problemene kan handle om gener, arv og miljø (ibid). Har man en systemforståelse vil en se at det er nødvendig å bryte mønstre og endre strukturer i de sosiale systemene for å forebygge og korrigere atferdsproblematikk (Ogden 2001). Ved å forstå problematferden som et produkt av toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene, kan man forebygge ved å rette søkelyset mot de ulike systemene barnet er en del av (Ogden 2006). Det som er viktig, er hva lærerne faktisk gjør eller hvordan de er i samspillet med elevene. Jeg har inntrykk av at mine informanter ikke kommer med enkle forklaringer, men hevder at det er komplekse sammenhenger som ligger til grunn for at problematferden oppstår (Overland 2007). Samtidig er det en klar tendens til å rette blikket primært mot familien. Uansett om eleven har problematiske forhold hjemme, har skolen plikt på seg til å legge til rette for optimal utvikling. Skolen har et ansvar for å kompensere slik at barn med mye vanskelig i ”ryggsekken” også blir sett og møtt. Noen barn kan ha vansker som ikke primært handler om skolen. Noen barn har skolen vansker med å håndtere. Men det finnes også skoler med vansker (Ogden 2006). Slike skolekulturer kan gjøre det vanskelig å være elev, ikke minst hvis man strever og trenger mye hjelp for å utvikle alternativ atferd. Kanskje er det realistisk at problemene i en del tilfeller handler om andre arenaer enn skolearenaen slik flere av respondentene antyder. Men det kan godt hende at det er like lite aktuelt fordi problemene primært er knyttet nettopp til skolen og livet i klasserommet.

I innledningen henviste jeg til PISA-undersøkelsen som ikke utelukker at det er en sammenheng mellom uro og svake prestasjoner (Kjærnsli 2004). Felles bevisstgjøring om sammenhengen mellom trivsel, mestring og læring i arbeidet med barn og unge kan være en aktuell problemstilling. Det kan være flere årsaker til at noen elever nekter å gjøre oppgaver. Flere lærerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen mener at elever kan ha faglige vansker, og at skolen ikke er flink nok til å sørge for tilpasset opplæring. Skoler som argumenterer for at det tar tid å lage individuelle planer, og med bakgrunn i det unnlater å utføre en slik oppgave, bør gi eller få tydelige signaler om at skolen da setter tilside et overordnet prinsipp i norsk skole om tilpasset opplæring. Samtidig kan mangel på tid ses i sammenheng med lærernes økende arbeidsoppgaver for øvrig. Dersom det i tillegg ikke er samsvar mellom ressurser og oppgaver, kan det være at lærerne opplever at det blir vanskelig å fange opp hver enkel elev. En annen faktor som blir fremhevet av flere informanter, er at noen elever er opptatt av å spille en rolle og at dette kan ha en sammenheng med mestring. Borge (2005) hevder at en hele tiden bør stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial atferd i små trinn. Positive tilbakemeldinger og mestringsoppgaver vil trolig forsterke mestringsfølelsen til barnet (ibid). Elever som ikke mestrer like raskt, har stor nytte av at læreren gir positiv oppmerksomhet selv ved små fremganger (Helgeland 1998). Hvis man forstår atferden som en egenskap ved eleven, vil man lett miste av syne at elevens atferd har en funksjon. ”Klovnene” kan velge ikke å gjøre det han får beskjed om for å slippe å avdekke at vedkommende ikke mestrer. I voksnes øyne kanskje en lite hensiktsmessig strategi. I elevens øyne kan det være rasjonelt for å slippe å bli gjort liten. For å få tak i atferdens funksjon, må voksne fremstå slik som at de innbyr til profesjonelt styrte samtaler (Damsgaard 2007). Forståelse og årsaksforklaring i forhold til problematferd er følgelig av betydning for å håndtere atferden på en konstruktiv måte. Vesentlig er det også å se forståelse og årsak i forbindelse med forebyggende arbeid rettet mot problematferd.

6.2 Viktige aspekter i arbeidet med problematferd

Mange lærere er kjent med at det finnes en rekke systemrettede tiltak for å forebygge problematferd i skolen. Det kan derimot se ut som det er forskjellig hvordan det praktiseres ved den enkelte skole og hos den enkelte lærer. Selv om det ikke alle steder jobbes systematisk med spesifikke program rettet mot sosial kompetanse, gir den enkelte lærer uttrykk for å være seg bevisst hva som både er lurt, viktig og nødvendig å gjøre for å unngå problematferd i mest mulig grad. Egenskaper og væremåter i lederrollen ser ut til å være av vesentlig betydning. Flere av lærerne gir uttrykk for å være reflekterte i jobbingen med problematferd og for at de evaluerer seg selv underveis. Lærerne gir signaler om at bråk og uro i skolen kan aksepteres til en viss grad, men det er mengden og gjentakelsene som beskrives som uakseptabel og slitsomt. Heldigvis kan det se ut som de aller fleste lærere hevder at elevene ser ut til å trives med livet i klasserommet, og at det er et mindretall som viser problematferd.

Jeg ba informantene å trekke frem det de mener er viktige menneskelige aspekter i arbeidet med problematferd. Erfaring, humor, faste rammer, struktur, stabilitet, tålmodighet, syn for den enkelte og omsorg er noen stikkord fra svarene. Når det gjelder humor, er det en forutsetning at lærerne ikke bruker ironi eller kommer med krenkende uttalelser. Noen lærere jeg har truffet i skolen hevder at elevene langt ned i barneskolen forstår ironi. Jeg påstår det motsatte.

En lærer svarer slik på spørsmålet om hva vedkommende mener er viktige egenskaper i arbeidet med problematferd:

Jeg har erfaring og er god til å prate med barn. Er tydelig voksen, har humor og er positiv.

En annen svarer slik:

Styrken via erfaring og mennesketypen. Må være ærlig. Vi snakker mye sammen på trinnet og vi veileder hverandre.

Den tredje informanten trekker frem tålmodighet, omsorg og tydelige voksne som viktige egenskaper:

Tålmodighet kanskje. Dette er ikke så enkelt.[..] Tror ikke jeg takler alle barn like godt.[..] Så har jeg evnen til omsorg. Eleven får da oppmerksomhet. [..] Man må være tydelig voksne.

Flere synspunkter på læreren som tydelig leder blir trukket frem under intervjuet. En informant sier følgende:

At jeg har faste rammer, struktur og forutsigbarhet. At det er stabilt. Hvis det er sånne ting at de bråker fordi de ikke får det til, at det er for vanskelig, da er det med å se det. Det er greit å lage opplegg som er enklere. Slik at de mestrer noe.

En informant har følgende aspekter om hva som er spesielt viktig og nødvendig arbeid med tanke på AD/HD-problematikk:

Jeg ser at det er nødvendig å være godt forberedt. [..] Være i forkant med gode strategier. Småstrategier hele veien. [..] la han ha en plastelinaklump i hendene, må bruke hendene sine. [....] eller en saks eller et ark. Noe å pusle med.

Når lærerne er bevisst hvilke faktorer som kan medvirke til problematferd, kan effektive tiltak settes i verk (Damsgaard 2003). På den annen side er det nødvendig å jobbe aktivt med klassemiljøet slik at positiv forskjellsbehandling blant elevene blir akseptert for å skape et godt og trygt miljø. Ved å være i forkant og samtidig skille mellom sak og person, kan læreren opprettholde en positiv relasjon til eleven (Overland 2007). Den samme informanten forteller de bruker belønningssystemer i form av kort som veksles inn i for eksempel en kosetime som et av de forebyggende tiltakene i klassen. Videre viser informanten profesjonell imøtekommenhet ved blant annet å fremheve dialogen med elevene som positivt:

For det første snakke sammen. Jeg trur på dialog med ungene og klasseregler på tradisjonelt vis. 3 regler. Det handler om det helt tradisjonelle som å ta i mot en beskjed, utføre beskjeden og vise tydelig at en ønsker å si noe ved å rekke opp hånda. Stoppregelen. [..] God struktur og forutsigbarhet. Jeg har jobba en del med det. For hvis det ikke er forutsigbarhet, så kan det fort gi grobunn for konflikter [..]Være tydelig voksen.

Når elevene vet hva som forventes av dem, er det blant annet lettere å unngå for mye uro (Damsgaard (2003).

Da jeg spurte lærerne om hva de opplever virker best i arbeidet med problematferd, svarer en slik:

Jeg har tro på positiv motivasjon. Motivere for at hvis du sitter nå og gjør sånn, så får det en positiv følge. Det med straff har jeg ikke tro på.

På tilleggsspørsmål om fravær av goder blir brukt som et alternativ til straff, svarer informanten at ”nei ikke så mye sånn”. Informanten svarer videre at det er viktig å være klar og tydelig, snakke ordentlig med dem og ikke noe dill. Liker ikke straff for straffens skyld. Læreren sier også hun har tro på positiv forsterking i arbeidet med problematferd.

Håndheving av regler og konsekvenser er et viktig virkemiddel som kan bidra til forebygging eller reduksjon av problematferd. Elevene bør på forhånd både vite konsekvensene for regelbrudd og at eleven har lært den atferden som kreves. Det skal lønne seg å følge reglene. Men det er ikke alltid slik at eleven har lært de grunnleggende ferdigheter som inngår i sosial kompetanse (Overland 2007). Jeg ser det slik at læreren i dette tilfelle er opptatt av å gi tydelige beskjeder. Gode klasseledere vet at effektive beskjeder og oppfordringer formuleres som utsagn i motsetning til å stille spørsmål. Vedkommende her er opptatt av å håndheve reglene på en rolig måte og ser viktigheten av å være i dialog med elevene.

Manglende samarbeid mellom lærer og elev kan være et kjerneproblem i arbeidet med problematferd. Selv om skolen gir uttrykk for å ha fokus på positive konsekvenser, kan det se ut til å være en tendens til at lærerne i sin ytterste konsekvens faktisk må ty til straff. I skolen har begrepet straff i stor grad blitt byttet ut med negativ konsekvens. Slike konsekvenser kan være tap av privilegier eller det å fjernes fra situasjonen for en kortere periode. Det kan være et dilemma for lærerne å måtte ta i bruk drastiske konsekvenser. De fleste lærere vet at straff ofte virker mot sin hensikt. Men hensynet til at medelever har krav på et godt arbeidsmiljø med forutsigbarhet, gjør at lærere også tar i bruk negativ konsekvens i arbeidet med problematferd.

En annen informant med lang erfaring i skolen svarer slik på hvilke egenskaper og væremåter læreren som leder bør ha i arbeidet med elevene:

Tydelige voksne. Det er veldig viktig at vi opptreer relativt likt i kollegiet. At ingen eksempelvis sier at det er greit, slik at når man har bestemt noe på en skole så bør man reagere relativt likt da. [...] Det blir tatt opp med jevne mellomrom og vi har jo en liste med akseptabel atferd og tiltak.

Nok en informant trekker frem samme momenter:

Bevare roen. Være klar og tydelig. [...] Respektere hverandre. Ha kjennskap til hva som kan utløse problemet og hvordan du skal takle det.

En annen lærer understreker at det er viktig å:

se an den enkeltes behov. [...] Skryte av dem. Bruke mye tid på de andre for å få dem til å skryte av hverandre. Større sjanse for at de får noe skryt. Se det som er bra. [...] Vi er så ulike og kan ikke like alle. Vi skal leve i et samfunn med folk som vi kanskje ikke har så mye til felles med. [...] Du kan bare endre deg sjøl, ikke de andre, det er din innstilling til andre du kan gjøre noe med. Så hvis du ikke liker en person, så er det bare du som kan gjøre noe med det.

En svarperson sier:

Være rolig. Bestemt. Forutsigbarhet i det hele tatt. Det går jo igjen hele tiden. At de vet hva som skal skje i neste time. Alle er klar over hva de skal gjøre. Og så setter vi i gang.

Dette viser at læreren er opptatt av det å ha gode organisasjonsferdigheter (Ogden 2006, 2004). Likeledes at innlærte rutiner er en del av klassens reportoar (Damsgaard 2003). Neste informant påpeker viktigheten med samarbeid med hjemmet om en felles interesse:

Viktig med tiltak utenom skolen. Bli kjent med hverandre. Felles regler blant foreldrene.

En lærer sier noe om viktigheten av kompetanse i arbeidet med problematferd:

Du må ha kjennskap til, hva som kanskje utløser og ha litt klare meninger om hvordan du vil takle det. Tenkt gjennom det litt på forhånd.

Mine informanter viser at de har mange og gode forebyggende tiltak, og er seg bevisst hva som reduserer problematferd. Når læreren som leder tar kontrollen og har styringen over utviklingen, godtar som regel elevene det (Slåttøy 2006). Utfordringen for skolen er å stå i det og takle vanskelige situasjoner. Forskning viser at en effektiv måte å forebygge problematferd på, samt hindre unødig opptrapping, er å handle etter

prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå. Det består av planlagt og strukturert undervisning og aktivitet (Ogden 2006). Informantene vektlegger struktur og oversikt, forutsigbarhet og det å opptre som en tydelig voksen. Struktur og forutsigbarhet gjør at elevene føler seg trygge i lærings situasjonen (Skaalvik og Skaalvik 1996). Lærerne er klar over at det som tilsynelatende er selvsagt for utenforstående, krever en nitidig jobbing av de voksne på flere arenaer. Læreren må som leder vise klare signaler overfor elevene om hva som er akseptabel atferd og at skolen med handling håndhever regelbrudd. Problematferd krever systematisk jobbing, og man må bevisstgjøre elevene på hva som forventes av dem, slik at de er kjent med konsekvensene.

Undersøkelsen viser også at lærerne reflekterer over hvordan de i langt større grad kan legge til rette for økt mestring ved å strukturere fagstoffet bedre. Mange lærere erkjenner i undersøkelsen at det trolig er en sammenheng mellom problematferd og mestring. Denne erkjennelsen bør føre til at lærerne tilrettelegger lærestoffet slik at elever kan lære på ulike måter og i forskjellig tempo, og at elevene vet hvilke kriterier som gjelder for oppgavene (Damsgaard 2007). Bedre strukturering fra lærernes side er sentralt i det forebyggende arbeidet (Damsgaard 2003). Lærerne påpeker i stor grad viktigheten av å være tydelig leder som har evne til å skape gode relasjoner mellom elevene og mellom lærere og elever. Likeledes må en leder "se" og møte elevene der de er og se behovene de har. Mange lærere har denne evnen til å skape gode relasjoner og ser betydningen av det. Utfordringen i skolen er å gjøre det man ser virker. Slik jeg kjenner til skolen, har det i svært liten grad vært naturlig for lærerne å fremheve det som er vellykket. Vi er i langt større grad flinke til å fokusere på det som er negativt og det som ikke fungerer. En skal derfor trolig ha en stor porsjon selvtillit og pågangsmot for å stå frem i lærerkollegiet og fortelle om det en mener å lykkes med i arbeidet med problematferd. Her kan det se ut som skolen har et forbedringsområde. En kan lettere la seg rive med i sutreklubben og glemme at flesteparten av elevene i skolen ser ut til å følge reglene og vise akseptabel atferd og at bevisst forebygging utvikler bedre læringsmiljøer.

Flere av informantene hevder at teamsamarbeid og diskusjoner med andre lærere er et viktig aspekt i arbeidet med problematferd. Det kan være at tettere teamsamarbeid kan føre til flere fruktbare diskusjoner om klasseledelse med tilhørende evalueringer og refleksjoner med tanke på hva som virker bra. Lærerne i undersøkelsen gir også uttrykk for at de har et behov for et tettere og bredere samarbeide med flere og andre instanser enn skolen. I flere tilfeller ytrer de også ønske om en tydeligere felles skoleplattform i arbeidet med problematferd. Slik jeg forstår informantene så fremhever de spesielt to aspekter i denne sammenheng; det verdifulle ved økt samarbeide og at lærerne gjerne vil samarbeide på flere fronter. Samtidig som flere oppgaver stadig blir tillagt lærerne i skolen og lite tatt bort, viser de samme lærerne en positiv innstilling til bruke tid på det aktuelle området. Jeg ser det slik at det trolig blir en vinn-vinn situasjon. Atferdsproblematikk er og bør være et anliggende for hele skolen (ibid).

6.2.1 Programmer og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse

Lærerne bruker betegnelsen ”Lions Quest” i sine besvarelser og ikke den norske oversettelsen ”Dette er mitt valg 1 og 2”.

Flere av informantene beskriver ulike tiltak ved bruk av ferdig utarbeidede programmer:

Har brukt skolemegling i ca 10 år. Har gått bort fra ”Steg for steg”. For dårlige bilder. Veldig amerikansk.

Denne uttalelsen om at ”Steg for steg” i stor grad bærer preg av å ha sitt opphav i USA, er i tråd med vurderingen i Rapport 2000. Faggruppa konkluderer med at bildene og strategiene er preget av en amerikansk kultur som også gjør det nødvendig med en bedre tilpasning til norske skoleforhold.

En lærer forteller at det ”Steg for steg” skal benyttes på alle trinn:

”Steg for steg” bruker vi. Skal gjøres på alle trinn. Vet ikke om det brukes systematisk. Har ikke mye kjennskap til dette.

Flere av informantene nevner "Lions Quest" som et forebyggende tiltak:

Vi bruker de sosial-kompetansелеkene. [...] Ukas lek; for eksempel bytte plasser ved blikk-kontakt, en står i midten så skal de andre bytte plass ved hjelp av blikk. Den som står i midten skal prøve å fange. Dette er en sosial kompetansелеk. [...] Vi bruker "Lions Quest" i stedet for "Steg for steg" fordi det er bedre.

På tilleggsspørsmål om hvordan lærerne får kompetanse til å bruke programmet, er svaret at nyansatte blir sendt på kurs.

Vi har "Lions Quest" -programmet. Det mener vi er et sånt forebyggende tiltak. [...] Det er veldig mange gode leksjoner, tjukke permer og det er veldig mye der. Øvelser på hvordan du skaper kontakt og bli kjent og...øvelser i form av lek egentlig. Sånn at man skal bli trygg på hverandre, bli bedre kjent med hverandre, sånn at man ikke skal komme i konflikt og sånn.

En informant nevner flere forebyggende tiltak, men at det ikke brukes systematisk.

Vedkommende begrunner fravær av bruken med nedsatt fokus på området og nye læreplaner og alt mulig annet som også skal prioriteres:

Skolemegling hadde vi før, men bruker det ikke nå. "Steg for steg" brukes, men jeg har ikke brukt det på de små...ennå. Vi har hatt "Lions Quest" også. Men så er det lærere som kanskje liker det bedre. Jeg vet ikke om de da som bruker "Steg for steg" har hatt opplæring i "Lions Quest" eller hva. Jeg synes det har vært litt utdøende i det siste jeg. Det er jo så mye nye læreplaner og alt mulig annet. Vet ikke om vi har så stor kapasitet jeg. Jeg tror det kunne virke på resten av elevene. [...]Virker nok bra der det brukes.

Uttalelsen om systematisk jobbing samsvarer med Hargreaves (2005) og St.meld.30.

Det må en målrettet innsats til når det gjelder arbeidet med atferdsproblemer.

Hargreaves (2005) viser til at det stadig kommer til noe nytt i de eksisterende strukturer og ansvarsområder, og at lite av det gamle fjernes. Dette er i tråd med hva noen av informantene antyder om at de stadig blir tillagt flere arbeidsoppgaver.

Thomas Nordahl (2004) viser til noen sentrale prinsipper for hvordan sosial kompetanse kan bli et eksplisitt læringsområde i skolen i arbeidet med atferdsproblemer. Et av prinsippene er at læringsområdet blir hele skolens ansvar. Dette er også i tråd med hva mine informanter mener og ønsker synliggjort i større grad i skolen enn det er i dag.

Informasjonen som informantene har gitt meg, gir inntrykk av at systematisk bruk av utarbeidede programmer blir benyttet i ulik omfang på de forskjellige skolene.

Informantene begrunner fravær av systematisk bruk av metoden med at det er alt for mange andre saker som tar lærerens tid. Likeledes at det er nedsatt fokus på området og antakelser om utdøende praksis. Når det gjelder ”Steg for steg”, kan det se ut som lærerne savner kurs i bruken av dette programmet. Det argumenteres for at bildene er for lite gjenkjennende i lys av norske forhold. På den annen side vil barn, uansett amerikansk eller annen kultur, trolig kunne kjenne seg igjen i problemstillingene og derved kunne gjøre nytte av å bruke metodene i programmet. Dersom det er slik at lærerne føler seg lite kompetente og uforpliktet til å gjennomføre leksjonene systematisk og at det ikke er en felles forpliktende satsning fra skolens side, vil man trolig på grunn av arbeidsmengden for øvrig, legge programmet til side.

Det kan derimot se ut som brukerne av programmet ”Lions Quest” i min undersøkelse har gode erfaringer med å bruke elementer fra programmet og at metodene glir naturlig inn i det daglige livet i klasserommet. Alle ansatte blir sendt på kurs og får en grundig opplæring i bruken av programmet. Det kan være at ikke alle skoler er gode nok til å jobbe systematisk over tid med programmer som virker i arbeidet med problematferd. Det er et tankekors dersom det er slik at viktige tiltak i arbeidet på dette området får nedsatt fokus ved enkelte skoler på grunn av andre prioriteringsområder. Mange lærere har kunnskap om at problematferd verken oppstår eller blir borte uten at noen jobber systematisk med problematikken. Da er det et paradoks at skolen lar det være opp til den enkelte lærer å bruke aktuelle tiltak. Den enkelte lærer har et ansvar, men ikke ansvaret alene. Flere av informantene sier de opplever et dilemma mellom økende faglig fokus og sosialt arbeid. Dilemmaet bør skolen ta på alvor, men arbeidet på det ene området behøver nødvendigvis ikke utelukke arbeidet på det andre området. I en skole med god ”takhøyde” for åpenhet og raushet skal det også være mulig å ta opp saker til diskusjon med kollegiet. Trolig vil flere kjenne seg igjen i den samme problematikken. Det er viktig at skoleledelsen har en plan og en filosofi om hvordan en skole vil at dette skal gjøres med tanke på samarbeid generelt, og drøfting av vanskelige saker. Man skulle ellers ønske at skoler med god kompetanse og positive erfaringer på området, i langt større grad kunne dele

sin kompetanse med andre skoler enn hva som faktisk blir gjort i dag. Jeg ser det slik at skolen har en stor oppgave med å fortsette med å bruke tid på de virkemidlene som fungerer bra. Eierskap til metoden ser ut til å være et annet viktig aspekt, men metoden i seg selv er ikke nok. Det er ikke nok at metoden er timeplanfestet hvis den ikke brukes i det daglige arbeidet. Man kan spørre seg om skolen gjør seg selv en bjørnetjeneste ved ikke å ivareta og prioritere det som faktisk virker i arbeidet med problematferd.

6.2.2 Foreldrene som lagspillere og andre samarbeidspartnere

Samarbeid betyr kort og godt å gjøre noe sammen. Forskning gjengitt i Stortingsmelding nr 14 (1997-1998) *Om foreldremedverknad i grunnskolen*, kan dokumentere at dersom man legger vekt på foreldresamarbeid, vil det generelt gi store gevinster (Ekeberg og Holmberg 2001). Forskningen viser blant annet at elevene får mer positive holdninger til skolen. Gjennom samarbeid mellom skole og hjem får foreldrene et bedre innblikk i skolehverdagen, noe som igjen gjør at foreldrene kan få et mer positivt syn på lærerne og skolen generelt (ibid). Selv om dagens skole er veldig annerledes enn for noen år tilbake med tanke på tilgjengeligheten, vil nok mange foreldre oppleve at overgangen fra barnehage til skole er stor med tanke på det daglige uformelle samarbeidet. Mine erfaringer er gode med å ha en jevnlig, åpen og saklig dialog med hjemmet angående både positive og negative hendelser ut fra en felles interesse, nemlig barnet. Man kan likevel ikke unnlate å erkjenne at mange samarbeidssituasjoner naturlig nok er utfordrende. Norsk skole har mange og omdiskuterte krav til hvilke oppgaver lærerne skal ta del i og ha ansvar for. Prioritering av hva som er viktigst er det delte meninger om. Likevel kan det se ut som lærerne i denne undersøkelsen også er opptatt av og ser hvilken gevinst man har på å samarbeide, først og fremst med foreldrene.

En lærer sier følgende om sitt syn på verdien av å samarbeide med foreldrene:

Jeg tror at mange foreldre også ville sette pris på å bli kontaktet litt før...og at i veldig mange tilfeller lar det seg gjøre å få til noe i fellesskap. Det er sjelden en møter på motvilje.

Dersom man har en positiv holdning til foreldrene og ser på dem som en viktig ressurs, vil dette også ha en positiv betydning for barnets utvikling (Nordahl mfl 2005). I motsatt fall kan skolen møte motbør hos foreldrene og det vil trolig ha en negativ effekt på barnets atferd.

En annen informant er opptatt av at de voksne skal være i forkant ved å kommunisere på et tidlig tidspunkt og sier:

Dialog og god kommunikasjon mellom skole og hjem, barnehage. [...] De voksne må være i forkant.

Hafstad (2006) vektlegger viktigheten av å ha gode relasjoner til foresatte. Mine informanter har mange uttalelser som påpeker viktigheten av teamsamarbeid, samarbeid med foreldre og andre samarbeidspartnere. Berglyd (2003) hevder at det *gode* møtet kan skapes. Utfordringen i skolen er å prioritere, samt å rydde plass for samarbeidsarenaer.

En informant sier:

Åpenhet, kunnskap om forskjellige typer atferd. Bruker veldig mye teamet. Vi har også tverretatlig og spsp-teamet. Vi bruker dette veldig mye. Hjelper hverandre. Blitt mye mer åpenhet om dette. Vi er aldri alene på trinnet, alltid flere voksne.

En lærere trekker frem noen av sine positive erfaringer på denne måten:

[...] Stor grad av samarbeide med SFO og ansatte for øvrig.

Det er viktig at skolen bruker SFO som aktiv samarbeidspartner i arbeidet med elevene. Ofte er det slik at assistentene jobber kombinert i skole og SFO. Assistentene ser dermed elevene i forskjellige situasjoner og kan bidra med opplysninger som kan være til nytte for både skole og hjem.

En av informantene sier følgende om åpenhet:

..at vi bruker tid på problematferden og ikke bare feier den under teppet, men at vi tar den på alvor og gjør noe med den.

På tillegsspørsmålet om hva vedkommende mener om viktigheten av samarbeid, svares det slik:

Jeg tror at det med samarbeid med hjemmet burde vært mer vektlagt. Jeg tror kanskje vi er for seine med å trekke inn foreldrene, vi skal være så flinke til å klare alt selv.. så jeg tror faktisk det er å gjøre seg selv en bjørnetjeneste.

Skolen har utvilsomt et klart medansvar til å samarbeide med foreldrene. Mange i skolen vet at et samarbeid med foresatte er en grunnleggende faktor for å forebygge eventuelle problemer for barnet (Helgeland 1998). Utfordringen for skolen kan være å skape gode rutiner i dette samarbeidet.

En lærer fremhever dialogen med foreldrene som en vesentlig faktor, og svarer kort og konsist slik:

Dialog, viktig med god dialog. Snakke OM. Godt samarbeide med hjem og skole.

Et av resultatene fra en undersøkelse som var en del av Reform-97-evalueringen, kalt "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen" (Imsen red 2004), viser at kvaliteten på samarbeidet mellom skole og hjem er klart bedre der hvor ledelsen fungerer godt (ibid). Det henger trolig sammen med at rutinene for samarbeidet mellom skole og hjem kan struktureres på skolenivå og at skolelederen bruker sin mulighet til å regulere og styre (ibid). Her har skolelederne sammen med personalet en viktig oppgave knyttet til å opprettholde gode rutiner når det gjelder samarbeidspartnere. I noen tilfeller er det slik at skolen ikke får god nok kontakt med de foreldrene en trenger å snakke med. Da kan det være at lærerne i langt større grad bør reflektere over hvordan foreldrene egentlig har det i de tilfeller barnet strever i skolen. Kanskje er det slik at også foreldrene kan føle seg maktesløse i samarbeidet med skolen. En kan spørre seg om i hvilken grad skolen er flink nok til også å gjøre foreldrene oppmerksomme på elevens gode egenskaper i samarbeidet om problematferd. Det er kanskje mest nærliggende for lærere å ta kontakt ved negative episoder. I tilfeller der barn viser problematferd, vil god kommunikasjon og samarbeid med foreldrene øke muligheten for å endre utviklingen i en positiv retning

(Nordahl mfl 2005). Ved etablering av et slikt samarbeid er det på den ene side behov for klare strategier og prinsipper i møtet med foreldrene, og på den annen side behov for at det arbeides med de profesjonelles holdninger til foreldrene (ibid). Med profesjonell holdning tenker jeg på lærerne som saklige og korrekte i sine erfaringsutvekslinger og henvendelser til samarbeidspartnerne.

Informantene bringer flere andre samarbeidspartnere frem i denne undersøkelsen. Noen av informantene fremhever ved flere anledninger helsesøster som en god samarbeidspartner i skolen. Både elever, foreldre og lærere kan ty til helsesøster. I de fleste tilfeller har helsesøster truffet flere familiemedlemmer på et tidlig tidspunkt i barnets utvikling. Det kan se ut som mange elever har tillit til henne og ønsker å snakke med helsesøster. Jeg har erfart at elevene synes det er stas å få gå til henne alene. Muligens kan det være et signal om behov for et øyeblikks oppmerksomhet, en anerkjennelse eller rett og slett et pusterom eller fristed som eleven savner i skolen, eller på andre arenaer. Informantene opplever helsesøster som en særdeles viktig ressursperson i skolen. En av intervjupersonene mener det er nødvendig og verdifullt å bruke helsesøster som samarbeidspartner i mange tilfeller. Læreren svarte på denne måten:

Helsesøster har vært involvert i en rekke ting. [...] snakket med foreldre og sånn. Hun har involvert seg i ting hun synes det bør gjøres noe med.

Den andre informant svarte at helsesøster uten unntak er en viktig samarbeidspartner.

I mange kommuner har helsesøster kontortid på skolen kun noen timer i uka. Da skal det god planlegging til for å få til et samarbeide, men det er ikke en umulighet. Erfaringer jeg har gjort med å samarbeide med helsesøster, gjør at jeg reklamerer godt for nytteverdien av å bruke henne som hjelper og samarbeidspartner. Helsesøster kan være en nyttig og dyktig fagperson i arbeidet med problematferd. Hun kan være en forløsende faktor der vanskelige situasjoner har gått i lås. Som fagperson kan hun bringe inn nye elementer som skolen kan ha nytte av. Hun kan også opptre som et

bindeledd mellom skole og hjem. Taushetsplikten gjør at helsesøster i mange tilfelle må opptre som en lyttende person uten å kunne kommentere enkeltsaker. Derimot kan hun gi råd og veiledning på generelt grunnlag. Når lærerne føler avmakt i arbeidet med problematferd, er det fornuftig og riktig å finne de rette hjelperne. Informantene gir inntrykk av at de tror eller vet at kompetente hjelpere finnes i skolesystemet. Utfordringen lærerne møter, ser ut til å være hvordan de skal nå frem i systemet og hvordan hjelpeapparatet fungerer. En av informantene erkjenner maktesløshet og manglende kompetanse på området der barn har store traumer og trenger annen fagkompetanse. Informanten sier følgende:

Det er klart du føler deg maktesløs. Fordi du ser at det er noe eleven sliter med som du som fagperson ikke har kompetanse på. Traumer. Ting som de drar med seg fra tidligere erfaringer. Ting ved hjemmesituasjonen. Det er ikke alle det er like lett å ringe hjem til, om de tingene, for du vet at det ikke vil løse noen ting. Snakker heller med kollegaer eller helsesøster.

På tilleggsspørsmål om skolen bruker PPT, svarer læreren dette:

PPT har vi ikke brukt.[..] Opplever at de er mest opptatt av å stille diagnoser. Når de har fått beskjed om at eleven har så og så mange timer, tilrettelagte timer, så er de på en måte ikke interessert i eleven mer. Det er vel helsesøster sin fortjeneste at eleven i dette tilfelle har fått samtale med psykolog. Hun oppleves som en ressurs. Hun er ofte innom her. Har brukt henne mye på elever som sliter.[..] Ikke alle elevene ser frivillig nytten. Men når de har vært hos henne, så er de fornøyde. Problemet er at vi ikke har nok fagpersoner på huset. Elever som har problemer trenger fagpersoner som ikke er lærer.

Informanten har tydeligvis noen negative opplevelser med deler av hjelpeapparatet.

Da skolen følte behov for fagkompetanse på det aktuelle problemområde og fikk veiledning på det, beskrives erfaringen slik av informant:

[..]men det var jeg fryktelig misfornøyd med. Når de kom, så ga de jo bare veiledning til de som jobbet tett med denne ungen, men alle var jo involvert (skolen og SFO). Det er jo utfordringa i skolen. Vi trenger alle opplæring i skolen, men det er ikke avsatt tid.

En annen informant eksemplifiserer en av sine erfaringer med en samarbeidspartner og forteller med entusiasme i stemmen om hvordan veiledningen ble gitt til vedkommende:

Har gått to år til barnepsykolog i forbindelse med en elev[.] Der fikk jeg veldig mye nyttig veiledning på hvordan å få hverdagen til å gå. Han videofilmet en rekke situasjoner på kontoret sitt. Veldig spennende. Et samarbeid med BUP, skole, hjem, SFO.

En lærer er glødende opptatt av åpenhet rundt problematferd slik at det ikke bare blir et anliggende for den enkelte lærer. Informanten trekker frem mange mulige samarbeidsarenaer på denne måten:

Bruker veldig mye teamet. [.]Hjelper hverandre. Blitt mye mer åpenhet om dette (problematferd). Tørr prate om ting som er vanskelig. Positivt med teamsamarbeid. Vi er aldri alene på trinnet, alltid flere voksne. Vi er ikke flinke til å observere hos hverandre, men det burde vi kanskje gjøre.[.]

Informanten snakker varmt om teamsamarbeid på skolen og forteller at teamsamarbeid har ført til en positiv utvikling i forhold til håndtering av problematferd og atferd generelt. Denne skolen har jobbet systematisk over tid for å få til en felles holdning i arbeidet med problematferd, og informanten sier videre at de også har et godt samarbeide med SFO.

Samarbeidet i skolen om problematferd fungerer ikke like bra på alle skoler. Skoleledelsen blir eksempelvis trukket fram som ansvarlig part i arbeidet med problematferd, spesielt ved de skoler problemene har toppet seg og lærerne føler seg maktesløse. En informant er oppgitt over gjennomtrekken av fagpersoner i deler av hjelpeapparatet og sier følgende:

[.]PPT der bytter de jo bare ut folk stadig vekk. Logoped har vi ikke. Psykolog, har vi det? Noe som virker som ungene kan gå til. Hva tror dem vi er lagd av da?

Man kan forstå frustrasjonen til denne læreren dersom det oppleves at man ikke når frem til de rette personene.

En annen informant gir uttrykk for at samarbeidet med foreldrene fungerer bra, men er frustrert i møtet, eller det manglende møte med andre samarbeidspartnere.

Informanten sier det slik om sine erfaringer:

[.] Det er jo noen instanser der ute som faktisk har et ansvar. Jeg er ikke helt sikker på om vi snakker samme språk og om de har stor nok forståelse

sammen[.] PP-rådgivere som kanskje aldri har stått i et klasserom[.] Jeg synes det er for dårlig at en PP-rådgiver kommer to timer annen hver uke til skolen. Så er det kanskje en ansatt som ikke har arbeidet i skolen, men som kanskje bare har arbeidet med voksne som skal veilede oss. Det provoserer meg litt.

Læreren etterlyser her samarbeidspartnere med samme erfaringsbakgrunn. I mange tilfeller er det sikkert nyttig, men ikke nødvendigvis en forutsetning for å veilede i arbeidet med problematferd i skolen. Informanten tar selvkritikk i samarbeidet med ulike parter og sier videre:

Vi er nok ikke gode nok til å sette ord på det (problematferden), upresise i formuleringene våre når vi prater. Der har du utdanninga vår, vet du. Bør og kan i stedet for skal og må. Kunne det være et diskusjonstema på skolen i forkant av en vanskelig sak med PPT? Hvilke fallgruber bør vi unngå? Jeg tror vi er på vei til å bli litt tydeligere, men vi er opplært til å være veldig utydelige. Vi er veldig redd for å såre kanskje. Du har vel sikkert også skrevet vurderinger du også som er så ulne og upresise og tåkete at det ikke har sagt foreldrene noe.

Uttalelsen fra denne informanten påpeker et viktig aspekt i læreryrket. Som profesjonelle yrkesutøvere må man både ha et klart fokus og en hensikt med samtalen med samarbeidspartnerne. Skolen bør utvise en saklig og tydelig fremstilling i beskrivelsen av problematferden slik at man får klarhet i problemstillingen og snakker samme språk. En side ved fremstillingen er å være saklig, en annen er å være objektiv. For å kunne beskrive konkrete hendelser, bør man observere systematisk. Damsgaard hevder at ”systematisk observasjon er et forsømt område i skolen” (2007:64). Mange vil kunne kjenne seg igjen i denne påstanden, og en av informantene har også reflektert over nytteverdien av nettopp observasjon i skolen. Ikke bare av elevene, men av lærerne og samspillet i klassen. Man kan argumentere og begrunne fravær av systematisk observasjon i klassen som et kapasitetsspørsmål, men kanskje er det et spørsmål om å prioritere bruken av ressurser på en annen måte i en kort periode. Da kan det være nødvendig for skolen å se etter nye eller andre muligheter å organisere dagen på. En av de positive endringene i dagens skole er mulighetene til å kunne variere organiseringen av små og store grupper i større grad enn tidligere. Organiseringen vil i mange tilfelle medføre at flere voksne er til stede og dermed

åpner det seg muligheter for at lærerne kan planlegge og systematisk legge tilrette for observasjon av hverandre og elevene.

Når lærerne skal trekke frem andre samarbeidspartnere enn foreldre og PPT, blir jeg overrasket over at bare et fåtall av informantene henviser til skolens spesialpedagogiske team. Sett fra mitt ståsted vil jeg hevde at spsp-teamet er en viktig ressurs for både lærere og foreldre. Skolen har et ansvar for å informere godt om spsp-teamet og oppfordre lærerne til å gjøre nytten av teamets ressurser. Jeg vil tro at spsp-teamet er opprettet for nettopp å være en ressurs i skolen og for blant annet å være et bindeledd mellom ulike samarbeidspartnere slik at lærerne ikke skal føle det hele og fulle ansvaret om problematferd alene.

En informant har tidligere i intervjuet snakket varmt om nytteverdien av å kunne samarbeide om problematferd i skolen. Vedkommende har gode erfaringer med ulike samarbeidspartnere og forteller om hyppig samarbeid.

I ettertid ser jeg at på dette punktet kunne jeg stilt flere oppfølgingsspørsmål for å få utdypet hvilken måte de systematisk jobber ved denne skolen slik at samarbeidet tilsynelatende fungerer så godt. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvordan man i kommunen kan finne en møtearena for spsp-teamene og PPT, slik at representantene fra de forskjellige spsp-team i langt større grad enn i dag kan møtes og drøfte hva som gjør at noen skoler lykkes i arbeidet med problematferd. Trolig er det mange med god kompetanse på dette området i skolen. Det kan bidra til økt kompetanse og samarbeide ved andre skoler i kommunen. En annen grunn til å spsp-teamene etter mitt syn bør få økt fokus i skolen, er at mulighetene for et fruktbart samarbeide i skolen absolutt er til stede. Jeg vil påstå at man rett og slett har mye å vinne på å reklamere for spsp-teamet og hvilken kompetanse de eventuelt sitter inne med. En annen informant sier om sin erfaring med spsp-teamet:

Det brukes nok, men jeg synes ikke jeg hører så mye om det nå. Jeg synes de er litt diffuse. Synes det ikke er veldig oppe. [...] Altså, de har nok sine faste oppgaver og jobbetider og driver med enkeltelever som jeg ikke vet om.

På spørsmål om vedkommende ville tatt kontakt med spsp-teamet dersom det er problematferd en ikke hankses med, svares det bekræftende:

Ja, det ville jeg. Absolutt. Jeg synes jo en bør gå videre med det.

Åpenhet rundt problematferd kan være et nøkkelord for å få til et bedre samarbeide, men ikke bare det alene. Lærerne må også kunne stå i det og evaluere handlinger og observasjoner underveis i arbeidet. Når jeg skal oppsummere det siste kapitlet om hvem lærerne i min undersøkelse ser på som viktige samarbeidspartnere, er det først og fremst foreldrene som trekkes frem.

7. Sentrale refleksjoner

I innledningen henviste jeg til forskjellige undersøkelser som er blitt gjennomført i årene 1995-2004 som omhandler problematferd. Selv om noen av resultatene i undersøkelsene viser at norsk skole har et betydelig problem når det gjelder uro og konsentrasjon blant elevene, viser de også at elevene i stor grad trives. Lærerne i min undersøkelse rapporterer om mer generell uro enn før og at det er noen få elever har store atferdsproblemer. Resultatene er i tråd med undersøkelsene som er blitt gjennomført på landsbasis tidligere år og til PISA-undersøkelsen.

Problemstillingen som jeg ønsket svar på er: *Hvordan forstår lærerne problematferd, og hva mener de er viktig i arbeidet med problematferd i barneskolen?*

Lærerne har i svarene på denne problemstillingen ingen enkle forklaringer på problematferd, men gir uttrykk for at slik atferd er et sammensatt område med mange faktorer som spiller inn. Mine informanter har derimot stor grad av et systemteoretisk perspektiv, selv om hjemmeforhold av de fleste fremholdes som en vesentlig faktor.

Læreren i rollen som leder blir av informantene fremhevet som en vesentlig faktor i arbeidet med problematferd. I intervjuene påpeker lærerne til stadighet nødvendigheten av å være slik at de opptrer som en god rollemodell for elevene. Informantene er opptatt av humor og humør, vise anerkjennelse og at de verdsetter elevene, være en lærer som viser genuin interesse for elevene og til å tilpasse opplæringen bedre. Lærerne vektlegger også betydningen av det positive som skjer i klassen. Informantene er bevisste på at klasselederen må være en tydelig voksen, være forutsigbar og ha struktur i skolehverdagen som vesentlige elementer i arbeidet med problematferd, men at det ikke nok i seg selv.

Lærerne gir også i stor grad uttrykk for at samarbeid med foreldre og andre instanser er særdeles verdifullt. Samarbeid med foreldre og felles holdning i skolen anses også å være viktig for å se resultater av satsingsområder og tiltak. Forebyggende tiltak må settes inn så fort lærerne og /eller ledelsen oppdager at problemer er på gang. Det er

viktig at felles verdier, grunnsyn og enhetlig praksis er til stede hos de ulike aktørene for å få til positive elevresultater (Ogden 2004).

Flere av informantene fremhever viktigheten av å opptre som profesjonelle fagpersoner først og fremst i samarbeidet med foreldrene da disse er en vesentlig ressurs i arbeidet med problematferd. Noen av lærerne kommer med selvkritikk og mener at de trolig kan bli mer tydelig og saklige i sine fremstillinger overfor samarbeidspartnerne.

Ved enkelte skoler fungerer samarbeidet med kollegaer og spsp-teamet godt i arbeidet med problematferd, og mye bra blir gjort på egen skole uten veiledning utenfra. Skoler som har jobbet systematisk og hatt felles satsing med tanke på problematferd, har ikke de samme behovene for eksterne hjelpere som andre. Ved andre skoler etterspørres det mer og tettere kontakt med andre fagpersoner enn kollegaene. Informantene etterlyser mer veiledning, råd og tilstedeværelse fra PPT og er ikke primært opptatt av at rådgiverne bare skal stille en diagnose.

Helsesøster blir sett på som en ressursperson i skolen og mange lærere har god erfaring med å benytte henne som samarbeidspartner. Lærerne opplever at elevene i stor grad har tillitt til henne og har god nytte henne for en ”pratestund”. Kanskje handler det om at det er en voksenperson som har tid til å sette seg ned og lytte til eleven.

Mange lærere har kjennskap til og setter i verk en rekke tiltak rettet mot problematferd. Informantene gir likevel uttrykk for at de savner en felles satsing i skolen. Systematisk bruk av ”Lions Quest” eller elementer fra programmet, blir trukket frem som et nyttig verktøy der skolen har hatt felles opplæring i bruken av metoden. Det er en viktig faktor at elementer fra metoden blir systematisk brukt i dagliglivet på skolen slik at de sosiale ferdighetene blir en del av elevenes naturlige væremåte. Damsgaard (2003) hevder at sosial kompetanse må bygges opp systematisk og trinnvis med mye tilbakemelding og positiv respons til elevene.

Det er også lærere som sier de føler seg maktesløse i arbeidet med problematferd. Dersom det er slik at en lærer føler at en sitter med problemet alene, bør noen drastiske grep settes i verk. Veien å gå kan være dokumentasjon med saklige og presise formuleringer rettet mot hjelperne i systemet, først og fremst skoleledelsen og spsp-teamet. Et mer konsistent begrepsbruk er viktig for å skille mellom alvorlig eller mindre alvorlig atferdsproblematikk (Sørli 2000). Problemet oppstår i følge noen av informantene når en føler det stopper med det. Resultatet blir frustrerte og oppgitte lærere som bruker energi på å overleve hverdagen i skolen med elever som viser problematferd.

En vesentlig utfordring i skolen ser ut til å være rettet mot mangel på systematisk bruk og oppfølging av tiltak og satsingsområder over tid. Lærerne retter også søkelyset på mengden arbeidsoppgaver en blir pålagt å utføre, uten at noen oppgaver blir tatt bort. Det er ikke noen enkle løsninger på utfordringene, men det finnes noen måter å påvirke situasjonen i positiv retning. Det krever at lærerne både har en profesjonell væremåte og har en profesjonell pedagogisk kompetanse som gjør at de prioriterer det de ser og vet er viktig i arbeid i og med klassen. Skolen må stå samlet å ha en felles strategi i arbeidet med problematferd. Jeg vil avslutte med hva en lærer som sa om skolens arbeid med problematferd:

Også må vi ha noen felles planer og holdninger på skolen, felles reaksjonsmønster, felles konsekvenser. Vi må bruke tid på problematferden og ikke bare feie den under teppet.

Kildeliste

- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo. Det norske Samlaget.
- Befring, Edvard og Tangen L (2004): *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Berger, Ann-Harriet (2000): *Som elevene ser det. Hva får elevene til å bråke eller lære?* Oslo. Cappelen Forlag.
- Borge, Anne Inger H (2005): *Resiliens, risiko og sunn utvikling*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Damsgaard, Hilde L (2007): *Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag
- Damsgaard, Hilde L (2007): *Kan jeg få snakke med deg?* Bedre skole 3, 2007
- Damsgaard, Hilde L (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Ekeberg, Torill R, Holmberg, J B (2001): *Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk arbeid i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Fevolden.Trond., Lillejord S (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Føreland. Marie (2003): *Rektor, skolens ansikt utad. I: Skole-hjem-samarbeid. Avstand og nærhet*. Berglyd, Ingrid W (2003) Bergen. Fagbokforlaget
- Gjærum, Bente, Grøholt B, Sommerschild H (2001): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Universitetsforlaget
- Grøholt, Berit, Sommerschild H, Garløv I (2001): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo Universitetsforlaget
- Hafstad, Reidun (1998): *Kommunikasjon med foreldre. 1: Forebyggende arbeid i skolen, en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Ingeborg Marie Helgeland, red Stavanger. Kommuneforlaget
- Halland, Geir (2005): *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen. Fagbokforlaget
- Hargreaves, Andy (2005): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. (Det utdanningsvitenskapelige bibliotek) Oslo. Gyldendal Akademisk
- Haug, Peder (2004): *Taparane, skulen og PPT. 1: Spesialpedagogikk nr 10, 2004, side 4-11*.

- Heen, Hanne (2004): *Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med "den nye" skolen. 1: Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Gunn Imsen, red. Oslo. Universitetsforlaget.
- Helgeland, Ingeborg Marie (red) (1998): *Forebyggende arbeid i skolen, en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker.* Kommuneforlaget
- Hermansen, Andrè (2005): *Lærings og undervisningshemmende atferd. Hvordan kan den enkelte klasseleder forebygge utviklingen av lærings- og undervisningshemmende atferd i ungdomsskolen?* Hovedoppgave til cand.ed.eksamen i pedagogikk. Universitet i Oslo.
- Holter, Harriet., Kalleberg R (2002): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning.* Oslo. Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Imsen, Gunn red. (2004): *Det ustyrilige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen.* Oslo. Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (1993): *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Otta. Tano
- Johannessen, Eva (1995): *Lille Per altfor vill, lille Kari altfor snill.* Oslo. Sebu forlag.
- Kauffman, Astrid (1988): *Antisosial atferd hos ungdom: En studie av psykologiske determinanter.* Oslo. Sigma forlag AS
- Kjærnsli, Marit (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003-2004.* Blandingskompendium Utdanningsledelse Del 2 av 2. Skolelederutdanning i Lier. Universitetet i Oslo 2006.
- KUF (1993): *Generell del av læreplanen.* Oslo
- KUF (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse.* Oslo.
- Kvale, Steinar (2005): *Det kvalitative forskningsintervju.* Ad Notam Gyldendal
- Lassen, Liv (2002): *Rådgivning, kunsten å hjelpe.* Oslo (Otta?). Universitetsforlaget
- Lund, Ingrid (2004): *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge.* Bergen. Fagbokforlaget.
- Løkken, Gunvor, Løkken, F (1999): *Observasjon og intervju i barnehagen.* Oslo. Universitetsforlaget
- Medbøen, Eva (2006): *Inkluderende praksis overfor elever med problematferd.* Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Moen, Torill (2004), "Uten regler ville det bli kaotisk". 1: *Klasseledelse.* Pettersson, Tove og Postholm, May Britt (red) Oslo. Universitetsforlaget.

-
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (2006).
Forskningsetiske komiteer. Oslo. Den nasjonale forskningskomitè for
samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Nordahl, Thomas (2007): "*PULS*". NRK2, 15.10.07
- Nordahl, Thomas, Sørli M.A, Tveit A, Manger T (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen. Fagbokforlaget
- Nordahl, Thomas (2004): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas, Sørli M.A, Tveit A, Manger T (2003): *Alvorlige atferdsvansker, effektiv forebygging og tiltak i skolen*. Veileder for skolen. Læringscenteret.
- Nordahl, Thomas (2000): *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Nordahl, Thomas, Sørli M A (1998): *Problematferd i skolen, hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "*Skole og samspillsvansker*". Oslo: NOVA Rapport 12a/1998
- Ogden, Terje (2006): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Ogden, Terje (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, Terje (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo. KUF
- Overland, Terje (2007): *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebyggende og reduksjon av problematferd*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Petterson, Tove og Postholm Mai Britt (red.) (2004): *Klasseledelse*. Oslo. Universitetsforlaget
- Repstad, Pål (1993): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo. Universitetsforlagets
- Roland, Erling, Bru E, Idsøe T (2005): *Atferdsvanskene er redusert*. Senter for atferdsforskning. Universitet i Stavanger.
- Roland, Erling (1995): *Elevkollektivet*. Stavanger. Rebell forlag.
- Ryen, A (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Rørvik, H (1994): *Læring og utvikling – det pedagogiske oppdraget*. Oslo. Universitetsforlaget

- Sagbakken, Anne (1998): Foreldre – ”The missing link” i pedagogikken? 1: *Forebyggende arbeid i skolen, en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Ingeborg Marie Helgeland, red Stavanger. Kommuneforlaget
- Skaalvik, Einar M og Skaalvik S (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta. Tano
- Skjelbred, Liv (2006): ”Oppskrift på trygghet og lærevilje”. 1: *Utdanning* nr 15-1.september 2006, side 20-21.
- Slåttøy, Astrid (2006): *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Stortingsmelding nr 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. Elektronisk utgave 14.04.04.
- Sørli, Mari-Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo. Praxis Forlag
- Sørli, Mari-Anne (1998): *Liv og leven i skolen. Omfang og utslag av problematferd*. NOVA Rapport 12b/1998
- Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget
- Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo. Gyldendal Akademiske Forlag
- Aasen, Petter, Nordtug B, Ertesvåg S.K., Leirvik B (2004): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Wormnæs, Odd (2005): *Om forståelse, fortolkning og hermeneutikk*. Blandingskompendium SPED4010. Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Universitetet i Oslo 2005

INTERVJUGUIDE

Tittel: "Lærerens møte med problematferd i barneskolen"

Problemstilling: "Hvordan forstår og håndterer lærere problematferd i barneskolen"?

En intervju-undersøkelse blant noen av lærerne i barneskolen i en middels stor kommune på Østlandet.

1. Hva opplever du som problematferd i skolesammenheng?
2. Hvilke faktorer i skolesammenheng mener du kan **forårsake** problematferden?
- hvilke **forhold** tror du kan innvirke på problematferden?
3. Beskriv en problematisk situasjon
 - hva skjer?
 - hvor skjer det?
 - i forhold til hvem skjer det?
4. Hvordan tror du eleven har/opplever det?
 - på hvilken måte/hvordan "henter" elev og lærer seg inn igjen og blir ferdig med den problematiske situasjonen?
5. Hva tenker du om hvordan læreren opplever å være i en problematisk situasjon med eleven?
6. Hva mener du er den største utfordringen i møte med problematferd?
 - er det mengden med problematferd?
 - er det noen få elever med stor problematferd?
7. Hvordan håndterer du problematferd?
 - hva opplever du virker best?
 - har du eksempler på håndtering du mener har negativ effekt?
8. Hva er din styrke i arbeidet med problematferd?
 - hvordan har du har fått denne styrken?
 - deler du erfaringene med kollegaer?
9. Hva mener du er den beste måten å håndtere problematferd på?
10. Hvilke egenskaper og væremåter hos den voksne vil du fremheve som viktige i arbeidet med problematferd?

- hvordan har du skaffet deg kunnskap om håndtering og forståelse av problematferd?

11. I hvilken grad tror du lærere opplever problematferd som en belastning/et problem?

12. Hvordan jobber din skole for å forebygge problematferd?

- hvilke tiltak benyttes i dag for å håndtere problematferd?

13. Bruker din skole noen programmer i utvikling av sosial kompetanse? ("Steg for steg", "Lions quest", skolemegling eller liknende)

- hvorfor har skolen valgt dette programmet?

- hvordan synes du dette virker i praksis?

14. Dersom skolen ikke følger et spesielt program, ser du behov for et slikt program eller tiltak?

15. Hvilke tiltak mener du er viktigst i arbeid med problematferd i skolesammenheng?

Takk for at du svarte på spørsmålene!

Vedlegg 1

05.03.06

Til

Kommunalsjef ikommune

Søknad om tillatelse til å foreta en spørreundersøkelse

I forbindelse med masteroppgaven i spesialpedagogikk, tillater jeg meg herved å søke om tillatelse til å foreta en spørreundersøkelse blant pedagogene i noen av skolene i kommunen. Jeg ønsker å ha både en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse blant lærere i barneskolen. Fokusområdet mitt er uønsket atferd i skolen og hvordan barn og voksne håndterer dette. Jeg ønsker å stille spørsmål om tiltak, forebygging og konsekvenser på dette området. Med bakgrunn i egen skolehverdag, ser jeg viktigheten av å jobbe systematisk og målrettet på dette området. Jeg ser også utfordringene som er knyttet til disse spørsmålene. På sikt håper jeg at de erfaringene jeg måtte gjøre i arbeidet med dette prosjektet, kan bidra til at jeg kan være en ressursperson på dette området i kommunen senere.

Jeg legger ved en mer nøyaktig beskrivelse og tidsplan for gjennomføring av masteroppgaven.

Håper på en snarlig og positiv respons på forespørselen.

Med vennlig hilsen Anne-Berit Ellefsen

Vedlegg 2

20.06.06

Fag-og rådgivningsenheten i..... kommune

Informasjonsbrev til rektorene ved barneskolene ikommune

Som mastergradstudent i spesialpedagogikk, skal jeg nå skrive en masteroppgave.

Arbeidstittelen på oppgaven er: ”*Uakseptabel atferd i barneskolen. En spørreundersøkelse blant lærere på barnetrinnet*”. Jeg ønsker å foreta en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse på barnetrinnet idet kommende skoleår.

Søknaden er forelagt både rådmann og hovedtillitsvalg og det var ingen innsigelser på denne. Jeg mottok skriftlig bekreftelse fra kommunalsjef 30.05.06.

Undersøkelsen er anonym, bortsett fra den kvalitative som er anonym for alle bortsett fra meg. De som deltar i undersøkelsen skal sikres full anonymitet slik at de ikke kan gjenkjennes i den endelige oppgaven.

Den kvalitative undersøkelsen vil bestå av 4-6 informanter. Jeg ønsker på forhånd å ta kontakt med den enkelte rektor der informanten har sitt arbeidssted. Informantene vil jeg ta personlig kontakt med for nærmere avtale om et intervju i august eller september. Jeg vil benytte en intervjuguide i denne fasen. Intervjuet vil bli gjennomført utenfor ordinær arbeidstid. Den kvantitative undersøkelsen tenker jeg å starte i uke 41 med svarfrist i uke 43. Undersøkelsen er frivillig og skal ikke ta for mye av den enkeltes tid. Spørreskjemaet vil bli sendt med internposten til den enkelte skole der en kontaktperson sørger for at informasjonen blir gitt ut til personalet og at de anonyme besvarelsene blir sendt tilbake med internposten til meg.

Videre tenker jeg meg muligheten for å formidle resultatet av spørreundersøkelsen i rektornettverket høsten 2007.

Håper at dere som rektorer ved den enkelte barneskole er imøtekommende på min henvendelse. Med vennlig hilsen Anne-Berit Ellefsen

Vedlegg 3

Informasjonsbrev

Til lærere som arbeider i barneskolen ikommune

Jeg holder på med masteroppgaven i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Oppgaven handler om problematferd. Nyere forskning viser at lærere håndterer denne type atferd bra og har mange gode knep og tiltak å vise til. Det jeg ønsker er å få snakke med noen av dere lærere om hva dere ser på som problematferd i skolesammenheng og for å få tips om tiltak og håndtering av problematferd som dere mener fungerer bra. Etter å ha bli veiledet på oppgaven, har jeg besluttet å foreta 5-8 intervju av lærere i barneskolen i Buskerud i stedet for en større spørreundersøkelse.

Jeg håper at du er en av dem som vil ta deg tid til å avsette en time i november for å snakke med meg. Som informant har du full rett til anonymitet.

Til daglig har jeg mitt virke ved Hennesmarka skole. Interessenter kan ta kontakt med meg på mail: anne-berit.ellefsen@hennesmarka.skolekom.no eller anneb@ellefsen.no

Tlf 32 24 36 75 (jobb)

909 57 960 (mob)

32 84 67 94 (priv)

Med hilsen

Anne-Berit Ellefsen

Vedlegg 4

Informasjonsbrev

Til informant vedrørende masteroppgaven med problemstillingen:

"Hvordan forstår og håndterer lærere problematferd i barneskolen"? En intervjuundersøkelse blant noen av lærerne i barneskolen i en middels stor kommune på Østlandet.

Jeg holder for tiden på med masteroppgaven i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk. Tittelen på oppgaven er *"Lærerens møte med problematferd"*. Jeg opplever dette som relevant for oss som jobber i skolen og vil undersøke hvordan lærere opplever dette i skolen.

Som informant har du full rett på anonymitet og deltakelsen er frivillig. Lydbånd vil bli oppbevart i en safe og makuleres når sensuren er gitt.

Senest innen november 2007 skal jeg ha avsluttet masteroppgaven.

Oppgaven vil senere bli oppbevart i UiO sitt bibliotek.

Takk for at du lar meg bruke av din tid til denne undersøkelsen!

Med vennlig hilsen

Anne-Berit Ellefsen

.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon både muntlig og skriftlig og sier meg villig til å delta som informant i undersøkelsen.

Dato:.....

Informantens signatur:.....