



UiO • Universitetet i Oslo

Læreres yrkeskompetanse og problematferd i pedagogisk praksis

En litteraturgjennomgang om hvordan læreres yrkeskompetanse kan fremme og redusere at elever viser problematisk atferd

Nicolas Collao Peña

Pedagogisk psykologisk rådgivning

Studiepoeng: 30

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for pedagogikk

Vår 2020

Læreres yrkeskompetanse og problematferd i pedagogisk praksis

*En litteraturgjennomgang om hvordan læreres
yrkeskompetanse kan fremme og redusere at
elever viser problematisk atferd*

Nicolas Collao Peña

© Nicolas Collao Peña

2020

Læreres yrkeskompetanse og problematferd i pedagogisk praksis

*En litteraturgjennomgang om hvordan læreres yrkeskompetanse kan fremme og redusere at
lever viser problematisk atferd*

<http://www.duo.uio.no>

Trykk:

4

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Læreres yrkeskompetanse og problematferd i pedagogisk praksis

AV:

Nicolas Collao Peña

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk
Studieretning: Pedagogisk – psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2020

STIKKORD:

Yrkeskompetanse
Relasjonskompetanse
Klasseledelse
Problematisk atferd
Undervisning
Forebyggende
Tiltak
Atferdsvansker

SAMMENDRAG

Oppgavens hensikt har vært å undersøke hvordan en kan styrke læreres yrkeskompetanse og dermed også forbedre undervisningen og redusere mengden problematferd som oppstår.

Grunnen til at det er hensikten er fordi det rapporteres om mye bråk, uro og forstyrrelser i norske skoler, dette blir rapportert av lærere men også elever. Dermed er blant oppgavens formål å undersøke nærmere hva er det som er årsakene bak at det rapporteres om så mye bråk og uro i undervisningen i tillegg til å deretter undersøke hvilke tiltak som kan implementeres for å redusere forstyrrelser og øke trivsel.

Metoden brukt i oppgaven er en litteraturgjennomgang som betyr at oppgaven vil bygge sitt perspektiv og teori på påstander på artikler, publikasjoner og studier som er utført av andre forskere. Ved å ta i bruk denne metoden så vil oppgaven ved bruk av ulike kriterier for å ta for seg studier og publikasjoner som er innenfor samme tema. Blant de fem publikasjonene som står i sentrum for oppgaven så er tre av studiene anerkjente metaanalyser disse studiene har blitt brukt gjennomgående i oppgaven gjennom å fremme ulike påstander som er av betydning (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Marzano, 2005). Ved bruk av metaanalyser så vil oppgavens troverdighet øke betraktelig ettersom de omfatter en syntese av mange studier innenfor samme felt. Troverdigheter økes fordi metaanalysene er basert på svært mange studier, de har et stort utvalg og de er gjennomført på en rigid og strukturert måte. De to andre sentrale studiene har nære fokus områder. Nordahl (1998) sitt fokus område er å utfylle hvordan, hvorfor og hvilke typer problematferd er det som oppstår i undervisningen. Gjennom å bruke den studien operasjonalisering av problematferd så får oppgaven frem problematferd som er relevant i undervisningen. Dette har blitt gjort gjennom en spørreundersøkelse, derimot så anvender Fuglestad (1993) observasjon som metode for å undersøke hvordan elevene enten spiller med læreren eller imot. I tillegg Fuglestad (1993) sin operasjonalisering samspill og motspill. Sammen belyser de ulike situasjoner og faktorer som kan forårsake at problematisk atferd oppstår.

Oppgaven bygger rundt et sosialøkologisk perspektiv som tar for seg hvordan eleven påvirkes av faktorer i miljøet, for en skoleelev så vil det omfatte hvordan påvirkningskrefter i klasserommet og undervisningen preger eleven. I sentrum står læreren som autoriteten til å kunne påvirke alle aspekter ved undervisningen og dermed er lærerens yrkeskompetanse en viktig ferdighet å mestre. Lærerens yrkeskompetanse som en sentral ferdighet for læreren representerer lærerens evne til å kunne lede et klasserom. Yrkeskompetanse blir delt i to underkompetanser, klasseledelse og relasjonskompetanse. Begge disse kompetansene er helt

sentrale i oppgaven i henhold til håndtering av situasjoner, elever, problematferd, forstyrrelser og tiltakene som introduseres til slutt. En kan relatere klasseledelse til kontroll og relasjonskompetanse til varme. Hvordan læreren mestrer balansen mellom å ha kontroll og vise varme viser om læreren vil være effektiv til å lede et klasserom eller ikke.

Oppgaven diskuterer hvordan ulike mengder kontroll og varme fremmer ulike former for klasseledelse. Der den mest gunstige er den som omtales som den autoritative som viser en balansert mengde varme og kontroll. Derimot har en ytterpolene som kalles for ettergivende som viser mye varme men lite kontroll, dermed så medfører dette at det kan være mangel på disiplin blant elevene. På den andre siden av ytterpolene så har en den autoritære som viser stor mengde kontroll men veldig lite varme, dermed så kan det være lav trivsel men høy disiplin. Disse klasseledelsesstilene vil ha ulike styrker og svakheter i henhold til strukturelle og sosiale betingelser i undervisningen. Det er allikevel viktig å poengtere at klasseledelsesstilene ikke er faste å rigide som dette betyr at lærere befinner seg som regel i midten av disse aksene, ytterpolene blir brukt å enklere fremme forskjellene mellom dem.

Elever som viser problematferd er et sentralt tema i oppgaven, ettersom det er ofte disse elevene som er de som bråker og lager uro i timene. I henhold til operasjonaliseringen av dem så brukes Nordahl (1998) sin definisjon av problematferd som oppstår i undervisningen. I stigende rekkefølge etter alvorlighetsgrad så refereres de som lærings- og undervisningshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og antisosial atferd. Elever kan vise flere av de nevnte problematferdene samtidig, dermed er ikke disse operasjonaliseringene faste og rigide.

I drøftingskapitlet så tar oppgaven for seg hvordan ulike faktorer kan fremme at problematisk atferd oppstår. Faktorene deles i henhold til yrkeskompetansen dermed er det sosiale og strukturelle faktorer som drøftes for å undersøke hvordan flere faktorer som opptrer sammen øker sjansen for at det manifesterer seg problematferd hos eleven. Blant de sosiale faktorene som drøftes er lærerens negative holdninger, negativ kommunikasjon og den asymmetrisk relasjon. De strukturelle faktorene som drøftes er dårlige inkonsistente regler, rutiner og forventinger, dårlig klasseledelse og generell dårlig undervisning. Alle disse faktorene vil på mange måter overlappe dermed så kan en ikke se disse faktorene uavhengig fra hverandre. Det skal ofte flere til at flere faktorer opptrer sammen for at det skal øke sjansen for at problematferd oppstår, dermed så kan en lærer ha noe svake ferdigheter innenfor et av områdene men allikevel ha en god undervisning. Avslutningsvis så tar oppgaven for seg tiltaket snu-metoden og retningslinjer for å øke klasseledelse basert på Hattie (2009) sin

metaanalyser. Retningslinjene tar for seg konkrete eksempler på hva en skal være klar over i henhold til det strukturelle og de sosiale betingelsene i undervisningen. Snu-metoden tar for seg et systemtiltak som hvordan læreren skal håndtere situasjonen der en hel klasse viser kollektive atferdsvansker.

FORORD

Denne oppgaven representerer et produkt av en lang periode med hardt arbeid det siste halvåret. Det siste halvåret har vært preget av mange interessante hendelser som har utfoldet seg til vanskelige situasjoner og lav motivasjon. Allikevel etter mye om og men så har jeg klart å komme meg gjennom denne perioden. Det har vært en veldig lærerik prosess der jeg har fått gleden av å fordype meg i mange temaer jeg selv syntes er veldig spennende og utfordrende slik som elever med problematisk atferd, læreres yrkeskompetanse og den pedagogiske praksisen. Etter denne oppgaven har jeg fått et helt nytt bildet og respekt til lærere, og har funnet ut at lærere ikke blir verdsatt nok.

Jeg ønsker å takke venner og familie for å ha støttet meg gjennom denne tiden, men særlig takk til veileder Kamil Øzerk for å ha vært tålmodig og samarbeidsvillig. Jeg takker deg for at du har lest gjennom side etter side og for å ha gitt meg tips og anbefalinger til oppgaven.

Det er nå med stor glede at jeg kan herved lukke kapitlet som omfatter studentlivet, forså å inntre inn i de voksnes rekke.

Oslo, Juni 2020

Nicolas Collao Peña

Innhold

1.0	Innledning.....	14
1.1	Problemstilling.....	14
1.2	Begrepsavklaring	15
2.0	Metode	16
2.1	Inklusjon og eksklusjon	17
2.2	Metoden brukt i de sentrale studiene	18
2.3	Metaanalyse.....	19
2.4	Spørreundersøkelse.....	20
2.5	Kvalitativ metode – Observasjon.....	21
2.6	Ulike former for data	22
3.0	Teori.....	24
3.1	Hva er transaksjonsmodellen.....	25
4.0	Læreres Yrkeskompetanse	26
5.0	Klasseledelseskompetanse	27
5.1	Klasseledelse forstått i dimensjoner	28
5.2	Viktigheten av god struktur og miljø.....	31
5.3	Klassemiljø: Regler og rutiner.....	33
5.4	Undervisning: lærersentrert eller elevsentrert?	35
6.0	Relasjonskompetanse.....	38
6.1	Relasjoner i klasserommet	38
6.2	Lærer – elev relasjonen.....	39
6.3	Relasjoner elevene seg imellom	41
7.0	Barn som viser problematisk atferd.....	42
7.1	Problematisk atferd forstått i undervisningskontekst.....	43
7.2	Kompleksiteten med problematisk atferd	45
7.3	Forskjeller mellom omfang og kjønn.....	47
8.0	Diskusjon	49
9.0	Årsaker til problematisk atferd.....	49
9.1	Ulike former for risikofaktorer	50
10.0	Strukturelle betingelser i undervisningen	53
10.1	Regler, rutiner og forventninger	54
10.2	klasseledelse: på godt og vondt	56

10.3 Undervisningspraksis av lav kvalitet	58
11.0 Sosiale læringsbetingelser i undervisningen	61
11.1 Lærerens holdning som årsak	62
11.2 Kommunikasjon av negativ art.....	64
11.3 Den asymmetriske relasjonen i klasserommet	66
12.0 Sosiale og strukturelle betingelser for problematferd.....	68
13.0 Tiltak	71
14.0 Retningslinjer for å styrke den pedagogiske praksisen.....	73
14.1 Relasjonskompetanse	73
14.2 proaktiv og reaktiv klasseledelse	76
14.3 håndhevelse av regler, positiv atferd og rutiner	79
15.0 Snu-metoden.....	82
Fase 1. Organisering	83
Fase 2. Kartlegging.....	84
Fase 3. kompetansebygging og Snu-dagen	86
Fase 5. Oppfølging	88
16.0 Oppsummering	88
17.0 REFERANSELISTE.....	95

1.0 Innledning

Funnene som Ødegård (2017) gjorde i sin sammenlikningsstudie viser seg å gjenta seg i PISA-kortrapport fra 2018. PISA-kortrapport 2018 sammenlignet resultatene fra tidligere PISA-rapporter, men med et særlig fokus på PISA-rapport fra 2009. I PISA resultatene fra 2009 så oppdaget forskere gjennom bruk av spørreundersøkelse hvordan 24% av lærere opplevde at «de måtte vente lenge på ro», 33% «at elevene ikke hørte på dem», her kan en trekke en parallell mellom lærer rapporteringen og elev rapporteringene der de hevder at 39% av elevene rapporterte om «om mye uro og bråk i timene». Da denne rapporten ble publisert så ble staten tvunget til å sette inn tiltak ettersom dette var skremmende høye tall. PISA-Rapport 2018 i kontrast viste en betydelig forbedring. Lærer rapport i «hvor lenge lærere måtte vente på ro i klassen» sank fra 34% til 22%, i «elevene hører ikke på læreren» sank fra 33% til 22% og i elevrapport om «bråk og uro» sank det fra 39% til 27% (Fredrik Jensen, 2019).

Ettersom problemet tilsynelatende ligger i undervisningen så medfører det at det preger både lærere og elever. I sammenlikningen av PISA-kortrapport 2018 med 2009, så kan en se at situasjonen har blitt noe bedre for elevene og læreren men spørsmålet er fortsatt hvordan kan problemet om bråk og uro reduseres ytterligere. Dermed kan en undre seg om dagens lærere er beredte til å håndtere uforutsette situasjoner og elever som kan være vanskelige i hverdagen, for problemet er ikke nødvendigvis hos eleven, men heller at læreren mangler ferdigheter for å håndtere eleven.

1.1 Problemstilling

Hvordan kan styrking av læreres yrkeskompetanse brukes for å forebygge at problematisk atferd oppstår og forbedre undervisningen?

Med oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan læreren kan både fremme og redusere mengden problematisk atferd som oppstår i undervisningen. Bakgrunnen til at jeg ønsker å fokusere på læreren som en sentral faktor i oppgaven er fordi lærere har den viktigste jobben og det er å utdanne å forme den neste generasjonen i tillegg til at lærere ikke blir satt pris. Det å utdanne elever er sjeldent en turbulensfri affære ettersom det ikke er uvanlig at lærere ofte kommer i konflikter med elever. Det skal sies at noen av disse konfliktene er bare elever som tester grenser for det er en helt naturlig del av barns utvikling å teste ut grenser og å stå i opposisjon til autoriteter, uavhengig av om det er foreldre eller lærere. Allikevel så er det visse elever som kan vise en mer omfattende form for problematisk atferd, og dermed kan

være i «faresonen» for å utvikle mer alvorlige vansker, dermed ønsker jeg gjennom å redegjøre og diskutere yrkeskompetansen til lærere og hvordan de kan forhindre at disse elevene havner i risiko for å utvikle alvorlige vansker. Læreres yrkeskompetanse brukes for å referere til hovedsakelig to former for kompetanse, relasjonskompetanse og klasseledelseskompetanse. Med relasjonskompetanse så refereres det til det sosiale aspektet ved klasserommet, altså hvordan læreren etablerer, vedlikeholder og reparerer relasjoner samt samhandler med elever. Med klasseledelseskompetanse så refereres det til hvordan læreren skaper et miljø for at læring kan oppstå, dette omfatter bruk av regler, rutiner, ros og tilbakemeldinger. Relasjonskompetanse og klasseledelse må forstås som to sider av samme mynt ettersom de belyser hver sin side av samme sak, men ikke kan ses hver for seg.

Enkelte lærere som klarer å reparere og berge relasjoner mens andre lærere ikke klarer det uten å få hjelp utenfra. Dermed ved å fokusere på yrkeskompetansen til lærere ønsker jeg å fremme de gode kvalitetene og ferdighetene som hjelper elever som har det ekstra vanskelig, men også å belyse fallgruvene som kan ødelegge relasjonen og undervisningen. I oppgaven vil elever som er i risikozonen refereres som elever som viser problematisk atferd. Disse elevene vil være i risikozonen for utvikling av ulike former for vansker som kan få et alvorlig utslag på elevens sosiale og akademiske utvikling. Primært vil oppgaven ta for seg vanskene forstått i lys av problematisk atferd som vises på skolen, dermed vil oppgaven ha en forankring i den pedagogiske praksisen. Dette vil da skape en referanseramme som ekskluderer en del vansker som ikke relateres til skolen. Primært vil oppgaven handle om forebygging og mestring av eksternalisert problematisk atferd, selv om mye av eksemplene og tiltakene som nevnes er relevante både for de med innagerende vansker og ulike diagnoser.

1.2 Begrepsavklaring

Først og fremst så har oppgaven et meget bredt omfang, og dermed er det helt nødvendig å måtte begrense omfanget til det som er relevant og viktig for oppgaven. For det andre så må oppgaven være selektiv i det som blir inkludert i oppgaven, dette betyr at det vil være mange innvendinger og faktorer oppgaven ikke vil ta for seg, til tross for deres viktighet og relevans. For det tredje så vil ulike begreper blir redegjort og må forstås i lys av hele oppgavens helhet, ettersom flere av begrepene kan ha andre forståelser avhengig av hvilke fagfelt en opererer innenfor.

Oppgaven vil bygge rundt et sosialøkologisk perspektiv som er en sammenfatning av et systemteoretisk perspektiv på elevens utvikling, miljøets regulerende funksjon og tiltaks- og behandlingsprosesser sett fra et atferdsøkologisk og systemarbeidsmodell (Klefbeck, Ogden, Sandvik & Randmæl, 1995, s. 27). Det medfører at en må forstå det sosialøkologiske perspektivet i lys av miljøets innflytelse på eleven utvikling. For å belyse dette perspektivet vil oppgaven ta for seg Uri Bronfenbrenner (1979) teori kalt «Transaksjonsmodellen». Transaksjonsmodellen tar for seg hvordan elevens utvikling må ses i lys av en transaksjon med miljøet, der miljøet ikke bare omfatter det strukturelle ved klasserommet men også det sosiale. Det sosiale omfatter primært relasjoner med lærere og erfaringene de imellom som skal fremme interesse for læring, sekundært er relasjonene eleven etablerer med sine medelever.

Et annet sentralt begrep i oppgaven er læreres yrkeskompetanse, som defineres av Røkenes og Hanssen (2012, s. 13-14) som den faglige kompetansen som omfatter en fagpersonens evne til å forstå og forholde seg til de kravene som møter fagpersonen i yrkessammenheng. En lærer vil primært innbefatte to kompetanser som må ses i relasjon med hverandre, dette er klasseledelse kompetanse og relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse tar for seg de ferdighetene som læreren trenger for å etablere, opprettholde og reparere relasjoner, med andre ord er det tillit, anerkjennelse og kommunikasjonsferdigheter. Klasseledelse derimot tar for seg det strukturelle ved klasserommet, som regler, rutiner, ros og tilbakemeldinger (Drugli, 2012; Røkenes & Hanssen, 2012). Underveis i teori kapittelet vil andre viktige begreper redegjøres ettersom de gjør seg relevante.

2.0 Metode

Dette er en teoretisk oppgave som bruker publiserte publikasjon som faglig grunnlag for diskusjoner, redegjørelser og påstander, med andre ord så er denne oppgaven en litteraturstudie. En litteraturstudie er en metode som tar for seg publiserte studier og forskning

som grunnmur for undersøkelsen og besvarelsen av oppgavens problemstilling. I praksis så innebærer en litteraturstudie en gjennomgang artikler, studier og forskning som er relaterte til sentrale temaer i oppgaven. I kontrast til empiriske studier der en samler inn data gjennom spørreundersøkelser, intervju eller observasjon, så vil dataene i en litteraturstudie bestå av hvilke og antallet publikasjoner en velger å ta med i sin egen forskning (Befring, 2007).

Foster og Hammersley (1998) argumenterer for at innen pedagogisk forskning er det ofte vanskelig og komplekst å studere et fenomen, og dermed påstår at en ikke kan legge mye tillit i en enkel studie. Dermed vil en litteraturgjennomgang som sammenfatter flere studier innen samme felt, resultere i en høyere grad av troverdighet. Det er nødvendig å påpeke at det må legges visse kriterier til grunn for å kunne begrense mengden studier som inkluderes i oppgaven. Dermed så vil en på bakgrunn av inklusjonskriterier kunne danne et fundament som en deretter kan bygge opp en studie på (Befring, 2007).

Hensikten med å bruke litteraturstudie er å danne seg en bred forståelse og oversikt over sentrale temaer i de ulike feltene i studien. Denne oppgaven tar i bruk en tradisjonell metode, som gir mer frihet for inklusjon av data. Dermed er en av fordelene at oppgaven ikke er bundet av begrensninger som følge av metoden i oppgaven selv, men heller begrenset av studiene inkludert i oppgaven. Troverdigheten i oppgaven vil være bundet til de sentrale studiene som er inkludert og kvaliteten av nevnte studier, oppgaven vil gå nærmere inn på dette i de påfølgende kapitlene.

2.1 Inklusjon og eksklusjon

Opgaven bygger rundt hovedsakelig tre temaer som står i sentrum som er problematferd, undervisning og læreres yrkeskompetanse som består av klasseledelse og relasjonskompetanse. Etersom det er store temaer så må det visse begrensninger til for å kunne spisse oppgaven inn mot det relevante og viktige.

For å finne publikasjoner og kilder så ble primært søketjenestene ORIA og ERIC (Educational resource information center) brukt, i tillegg til søkemoten Google Scholar, samt anbefalte bøker av veileder og litteraturlister. Publikasjoner og studier inkludert i oppgaven oppfyller et minste krav om at de er fagfellesvurdert eller har blitt publisert fra et anerkjent forlag enten i Norge eller internasjonalt. Studier som var av dårlig kvalitet, upublisert eller som hadde andre opphav enn de nevnte, ble ekskludert for å opprettholde en gjennomgående god kvalitet.

Søkeordene som ble brukt for å finne frem publikasjoner og studier i de ulike databasene var på norsk «Læreres yrkeskompetanse, relasjoner, klasseledelse, problematferd, undervisning, klassemiljø, lærer og elev». De tilsvarende engelske søkeordene som ble brukt var «Teacher vocational competence, relationship, classroom management, behavior problems, school environment, teacher and student».

For å opprettholde lojalitet mot problemstillingen så var en av kriteriene av studiene og publikasjonene som ble inkludert at de hadde fokus på læreren. Andre kriterier som var viktige var at i henhold til alderen så skal publikasjonene og studiene ta for seg elev som går på barneskolen, ungdomskolen til seinest videregående skole, Dette betyr elever som er mellom syvårsalderen til 18-årsalderen. Ettersom problematisk atferd er en av de sentrale temaene så er det nødvendig å legge inn kriterier for hvilke studier som inkluderes. Det viktigste kriteriet i henhold til problematisk atferd var at publikasjonene og studiene ikke eksplisitt handlet om diagnoser. Dette var et bevisst valg for å kunne belyse problematisk atferd fra andre perspektiver enn fra et medisinsk perspektiv, dette er uavhengig av at mye av det som oppgaven vil ta for seg også kan være relevant for elever med diagnoser.

2.2 Metoden brukt i de sentrale studiene

I denne oppgaven er det primært fem studier som danner fundamentet for besvarelse av problemstillingen, der ikke alle studiene varierer i metode. Et flertall av de sentrale studiene anvender en kvantitativ metode, der kun en av dem er kvalitativ. Alle studiene har tilfelles at de befant seg innenfor skolearenaen. Metodene anvendt i studiene er kvantitative surveyundersøkelser, metaanalyser, spørreskjemaer med faste svaralternativer og en kvantitativ metode som tok i bruk observasjonsmetode. På grunn av metodene brukt i studiene så er det nødvendig å ta for seg styrker, men også svakheter ved å bruke disse metodene ettersom de er direkte relatert til oppgavens kvalitet og troverdighet.

Kvalitative og kvantitative er to metoder mye brukt innenfor forskning, allikevel så er det en rekke forskjeller som er viktig å være klar over. Bryman (2016) hevder at den største forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ er at kvantitativ anvender måleinstrumenter i kontrast til kvalitativ som ikke anvender slike redskap. Riktig nok er dette en veldig overfladisk distinksjon mellom disse to metodene.

En dypere distinksjon omfatter hvordan kvantitativ metode anvender en deduktiv tilnærming i kontrast til kvalitativ som har en induktiv tilnærming. Der den deduktive tilnærmingen beveger seg fra teori til empiri så beveger den induktive seg fra empiri til teori. Med andre ord så fokuserer den kvantitative metoden på det store bildet og jobber med harde fakta som tall og statistikk. Derimot så fokuserer den kvalitative på det smalere bildet og har et større fokus på detaljer. En annen forskjell mellom disse metodene er hvordan den kvalitative tilnærmingen har som formål å genere teorier og hypoteser, i kontrast til den kvantitative som har som formål sette dem i rampelyset og forsøke å falsifisere dem (Bryman, 2016).

2.3 Metaanalyse

Studiene til Cornelius-White (2007); Hattie (2009); Marzano (2005) er alle sammen metaanalyser. Metaanalyse er en kvantitativ metode som tar i bruk store mengder data innenfor samme tema for å trekke konklusjoner. En av styrkene til metaanalyse er verdien bak assimilasjonen av store mengder informasjon. Dette er av særlig nytte innenfor felt der det forskes mye, for å kunne enkelt oppdatere seg på hva som er relevant og aktuell kunnskap (Axel & Martin, 2008). Den statistiske metoden som brukes i metaanalyser kalles for «effect size», som er en sammenfatning som tar for seg faktiske funn og samvariasjonen fra ulike studier som har hatt ulike korrelasjonsmål (Befring, 2007). Med andre ord så er det utviklet en metode for å konvergere forskjellige indikatorer til et og samme objektive mål. En annen styrke med metaanalyse er hvordan det å kombinere mange publikasjoner og dermed implisitt også mange deltagere, som øker den statistiske presisjonen til det som forskes på og dermed kunne trekke gode faglige konklusjoner i kontrast til konklusjoner trukket fra enkeltundersøkelser (Axel & Martin, 2008; Befring, 2007).

Ingen metoder er foruten sine svakheter, ved at metaanalyser tar for seg store mengder studier, så vil metaanalysen kun være så god som studiene den innbefatter. Slik Axel og Martin (2008) hevder så vil høykvalitetsstudier og god bruk av metodologien utfolde seg i reliable konklusjoner, i kontrast til lavkvalitetsstudier og ineffektiv bruk av metodologi

utfolde seg til lite reliable konklusjoner. Hvor lite reliable konklusjonene er direkte avhengig av hvilke former og i hvilken grad skjevheter preger studiene, enten de er av mangel på rapportering av frafall, randomisering eller mangel på kontrollgrupper (Axel & Martin, 2008). En skjevhet som direkte påvirker metaanalyser er mangel på rapporteringen av funn i de ulike studiene kjent som «outcome reporting bias» (Axel & Martin, 2008). Det har vært en tendens til å kun rapportere funn av interesse for målet med studien, og dermed ikke rapporterer andre funn som kunne ha vært av interesse for andre studier. Dette er en skjevhet som både påvirker kvaliteten på selve studien og eventuelle metaanalyser, i verste fall gjøre den upålitelig.

2.4 Spørreundersøkelse

Studien utført Sørli og Nordahl (1998) er en kvantitativ spørreundersøkelse. Denne studien baserer seg i store trekk på å undersøke hvordan atferd, kompetanse og læringsbetingelser fremtrer i skolesammenheng, gjennom å bruke spørreundersøkelser med faste svaralternativer. I denne studien var læreren en sentral faktor som spørreundersøkelser ikke kunne ha vært foruten, men denne studien har også et fokus på å få fram elevenesstemme. Dermed operer denne spørreundersøkelsen med lærere og elever i sentrum for undersøkelsen.

Spørreundersøkelser er relativt enkle å administrere og utvikle i kontrast til andre metoder. Dersom det skulle være store geografiske vanskeligheter så kan en gjennomføre spørreundersøkelser gjennom datamaskiner, mobiler, mail etc. størrelsen på undersøkelsen, antall temaer og spørsmål er ganske så åpent for forskeren å bestemme, dermed er det relativt enkelt å samle inn store mengder data. I undersøkelsen utført av Sørli og Nordahl (1998) så anvendes det en spørreundersøkelse med faste svaralternativer. Ved å bruke en slik metode er det enkelt å prosessere svarene ettersom alle svarene allerede er kodet inn i et system og det ikke er rom for bevegelse. Ved at svaralternativer er ofte av typen 1-7, der 1 er en lavverdi og 7 er høy verdi eventuelt en variasjon av dette, så vil en enkelt kunne generere store mengder data (Bryman, 2016).

Spørreundersøkelser har naturligvis sine begrensninger slik som alle andre metoder, først og fremst så er svakhetene også en av styrkene. Blant svakhetene er at det ikke er rom for spontanitet, dermed kan deltageren sitte på interessant informasjon som ikke vil komme frem i en undersøkelse med faste svaralternativer. Enkelte av svaralternativer kan være for vage og overlapse og dermed forvirre deltageren til å velge et annet alternativ enn det deltageren egentlig ønsket å svare (Bryman, 2016). Spørsmålene i undersøkelsen kan være åpen for å

kunne tolkes forskjellig dersom de ikke har blitt godt formulert, noe som naturligvis er en trussel mot troverdigheten. Sist men ikke minst så kan spørreundersøkelsen være for lang for deltageren, der deltageren blir utålmodig og ikke besvarer spørsmålene på en ordentlig måte (Bryman, 2016).

Dersom en fokuserer på selve situasjonen deltageren skal utføre spørreundersøkelsen på, så er det visse faktorer som en bør være oppmerksom på. I studien så utfører både lærere og elever spørreundersøkelsen som betyr at de ikke kan få de samme spørsmålene, ettersom de må skreddersys til for eks. alder, tema til spørsmålet og hvordan spørsmålene formuleres. I tillegg så kan selve situasjonen der eleven besvarer spørsmål være kunstig og dermed bør en være varsom med å tolke dataene som kommer inn. Er forskeren til stedet i rommet risikerer enn en trussel i form av «hawthorne effect», som er en skjevhet i form av at deltageren er klar over at de deltar i et eksperiment og dermed får det enten positive eventuelt negativ innvirkning på resultatene (Bryman, 2016; Sørli & Nordahl, 1998).

2.5 Kvalitativ metode – Observasjon

Studien utført av Fuglestad (1993) «Samspel og motspel : Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen», anvender en kvalitativ metode som foregår i et klasserom der forskeren aktivt går inn i et klasserom og observerer over en lengre periode. Denne formen for observasjon har som formål å studere og fange øyeblikk som ellers ikke kom mer frem i andre metoder for forskning. I slike studier er forskeren selv som vurderer, måler og registrerer det som finner sted i klasserommet, dermed er utfordringen å fange relevante, valide og reliable data. I henhold til troverdigheten så stilles det svært høye krav til forskeren i forhold til å observere, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk (Befring, 2007).

Observasjon har sine begrensninger i det som beskrives ut fra observasjon av individet som utfører observasjonen. I henhold til et atferdsmønster så kan en observere forløperen, selve handlingen og resultatet av atferdsmønstre, men ikke selve intensjonen. Slik Bryman (2016) hevder så vil observatøren måtte tildele en handling en intensjon, noe som slettes ikke er en triviellsak (Bryman, 2016). At observatøren må tildele en handling en intensjon, sier seg selv vil være en trussel fordi når en observerer tar en gjerne notater av funn, atferdsmønstre og situasjoner som er av interesse, dette vil lede til en oppsamling av fragmentert datamaterialet. Problemet med dette er at observatøren må selv pusle sammen datamaterialet for å kunne dekke over det større bildet, noe som kan være vanskelig å gjøre objektivt. Et annet problem

verdt å nevne som hevdes av Bryman (2016), er tendensen til å observere atferdsmønstre utenom å ta for seg konteksten de oppstår i, i likhet som at enkelte former for atferdsmønstre ikke fremtrer nettopp fordi noen observerer. I studien til Fuglestad (1993) så observerte han åpent og direkte i selve undervisningssituasjonen, dermed er det en mulighet for at elevene oppførte seg bedre, nettopp fordi de vet de ble observert. Dermed blir «hawthorne effect» et problem i denne metoden også.

Truslene og svakhetene er mange når en skal bruke observasjonsmetoden, men det har sine unike fordeler som ikke kan fanges av andre metoder. For å få en økt troverdighet og bedre grunnlag for å trekke konklusjoner, så kan en filme atferdsmønstre som observeres. Dermed vil en kunne studere klippene grundig og trekke mer nøyaktige konklusjoner (Bryman, 2016). Observasjon som metode lønner seg ikke i alle felt, men for eks. i en klasseroms- og undervisningssituasjon så kan det være gevinstgivende. Dette kommer av at observatøren vil kunne fange opp sosiale og faglige situasjoner som oppstår mellom læreren og elevene på en realistisk måte. Særlig dersom en kan inkludere atferden og stemmen til elevene, læreren og seg selv i interaksjon med læreren og elevene. På en slik måte kan en fange opp og samle informasjon fra flere perspektivet samtidig (Befring, 2007; Bryman, 2016). En kan sette spørsmål ved hva som er best mellom å være aktivt delaktig i klasserommet mot det å være en indirekte og skjult observatør. Der den direkte delaktige metoden kan få en dypere forståelse og informasjon om enkelt situasjoner, så vil den indirekte og skjulte observatøren fange situasjonene på en mer objektiv måte.

2.6 Ulike former for data

En litteraturgjennomgang omfatter store mengder kilder til å kunne trekke faglige konklusjoner, og dermed vil kildenes opphav være av interesse. Kilder vil omtales som data heretter. Skal en kort oppsummere det kapitlet som kom forut for dette kapitlet, så baserer dataenes kvalitet og troverdighet på hvilken metode som er brukt for å genere dataene. Dette kapitlet derimot skal fremme hvorfor en bør være kritisk til selve dataene og datasettene som brukes. I henhold til datasett så skiller en mellom primære, sekundære, deskriptive og normative data.

Befring (2007) skiller mellom primære og sekundære data i forhold til hvem og til hvilket formål datamaterialet har blitt generert for. Allikevel så er ikke skillet så bastant, ettersom primære data bearbeidet flere ganger av samme person, faller i gråsonen mellom primære og

sekundære data (Bryman, 2016). Primære data vil slik Befring (2007) hevder være data som har blitt produsert og analysert med det formålet å danne et analysegrunnlag til et spesifikt formål. Slike datasett vil ofte bli generert og analysert av de samme personene. For eksempel så vil studien utført av Fuglestad (1993) og Sørli og Nordahl (1998) genererer data til et spesifikt formål eller problemstilling, og dermed være primære data. Sekundære data vil i kontrast til primære data kjennetegnes ved at dataene er generert og systematisert av andre, med det formålet å kunne anvendes til forskjellige mål (Befring, 2007). Metaanalysen utført av Hattie (2009) vil forstås som sekundær data, ettersom den anvender dataene til mange studier. Fagbøker slik som Ogden (2015) vil også være sekundære data, ettersom fagbøker bygger på et fundament av studier og forskning.

Både Primære og sekundære data har sine fordeler og ulemper som er nødvendige å belyse i henhold til dataenes kvalitet. Primære data har fordelen av at dataene som genereres er ofte nøyaktige til problemstillingen, men kommer på bekostning at de ofte krever mye tid og ressurser. Det ligger store mengder forberedelser i form av design, rekruttering, pre og post-testing, samt innsamling av samtykke fra informanter bak primære data. Sekundære data derimot anvender allerede generert data og dermed er betydelig mer tids-, ressurs og pengebesparende. I tillegg er det ikke er behov for innsamling av samtykke og pre-post testing, ettersom det allerede er utført (Befring, 2007). Svakheten til sekundære data viser seg i henhold til bruken av primære datasett til andre formål.

Bryman (2016) hevder at formålet til primære studier er ofte ikke lik den en selv har i sin egen studie, dermed oppstår det en trussel mot troverdigheten. Trusselen fremtrer i form av mangel på kontroll i datasettene som tas i bruk. Det kan være mangel på rapportering av nøkkelvariabler, samt at det kan også kan være mangel på objektivitet i de primære datasettene. Ettersom det ikke er uvanlig at kun funn som er av interesse for studiens formål rapporteres, og ikke andre funn som kunne ha vært av interesse.

Studier som bruker sekundære data må være klar over hvem og til hvilket formål datasettene ble generert for og fra. Dersom det tas i bruk datasett fra anerkjente dataarkiv slik som NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) så vil en kunne være ganske sikker på at de er av god kvalitet. Datasett fra NSD vil ofte innebære bruken av et stort utvalg som har blitt målt flere ganger over en periode, i tillegg til at de kan dekke store geografiske områder. Slike

datasett er ofte dekkende på et nasjonalt nivå, og vil dermed utføres på en presis, rigid og nøyaktig måte for å forsikre en høy kvalitet (Bryman, 2016).

Data som er brukt i forskning kan både være primære men også sekundære, avhengig av hvor en har hentet inn dataene. I tillegg til å kunne være primære og sekundære kan de også være deskriptive eller normative. I innledningen blir det referert til opplæringsloven, dette er en kilde som blir forstått som en normativ kilde. En normativ kilde har som formål å «formidle hvordan noe bør være», altså har det en retningsgivende funksjon. På den andre siden så har en deskriptiv data, som har som formål å beskrive hvordan noe faktisk er (Fossum, 2010). Et eksempel på deskriptiv data er dataene generert fra Fuglestad (1993) sin observasjonsstudiet av pedagogisk praksis på skolen. For å belyse forskjellen så vil ikke Metaanalysene til Cornelius-White (2007); Hattie (2009); Marzano (2005) være noe annet enn sekundære data, ettersom de ikke har en beskrivende eller normgivende funksjon.

3.0 Teori

Teori kapitlet vil ta for seg hoved teorien som er i kjernen for oppgaven og som er relevant for problemstillinger. Dette kapitlet vil deles inn i fem hoveddeler som er: Transaksjonsmodellen, læreres yrkeskompetanse, klasseledelse, relasjonskompetanse og barm som viser problematisk atferd. Hvert av hoveddelene vil ha sine underdeler som dykker dypere ned i stoffet.

3.1 Hva er transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er en teori som bygger på økologisk forståelse av utviklingen til elevene. Økologibegrepet brukes i denne sammenhengen for å understreke helhets- og samhandlingsperspektivet fra en systemteoretisk vinkel, Dette medfører at en må ha en forståelse for at utviklingen til eleven må ses som en progressiv og gjensidig tilpasning mellom mennesket og miljøet (Klefbeck et al., 1995). Med en forståelse av eleven som et eget lite system i en gjensidig transaksjon med større systemer, kan en forstå hvordan utviklingen av eleven henger sammen med påvirkninger fra omgivelsene. Dette blir vektlagt i sitatet til Bronfenbrenner (1979, s. 18) der han hevder at:

«[...] the recognition that environmental events and conditions outside any immediate setting containing the person can have a profound influence on behavior and development within that setting. Such external influences can, for example, play a critical role in defining the meaning og the immediate situation to the person».

Sitatet tar for seg hvordan overordnede systemer kan eksplisitt og implisitt påvirke eleven i det systemet eleven befinner seg i. Det som refereres med overordnede systemer er det Bronfenbrenner (1979) kaller for miljøstrukturer eller systemer. Han hevder at en kan hovedsakelig dele miljøet i fire systemer: mikro-, meso-, makro- og ekso-systemer. Hver av disse systemene omfatter ulike påvirkninger og faktorer som påvirker og former eleven. Forklart i en stigende rekkefølge så er det viktig å forstå at de underliggende systemene bygger opp de større systemene, men de er alle allikevel i en transaksjon med hverandre. Bronfenbrenner (1979) definerer miljøstrukturene som:

- *Mikrosystem:* Defineres som et mønster av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner som erfares av individet i en gitt avgrenset fysisk rom. Dette omfatter hjemmet, barnehagen, klassen på skolen etc.
- *Mesosystem:* Består av interrelasjoner mellom to eller flere mikrosystemer som individet aktivt deltar i. Dette omfatter da relasjonen mellom hjemmet, klassen, nabolaget etc.
- *Eksosystem:* Referer til en eller flere systemer som ikke involverer individet som aktiv deltager, men allikevel kan påvirke systemet individet deltar i. For eksempel kan dette være foreldrenes arbeidsplass, klassen til eldre søsken og foreldenes nettverk.
- *Makrosystem:* Dette er det øverste og største miljøstrukturen i Bronfenbrenner (1979) teori, dette omfatter en sammenfatning av mikro-, meso- og eksosystemer som

innebærer en felles forståelse av en kultur og et samfunn som er felles for alle deltagere av dette samfunnet og/eller kulturen. Makrosystemet omfatter større mer abstrakte begreper som verdier, normer, ideologier og politikk som omfatter et større geografisk område.

På grunn av oppgaven primært har sitt fokus på hva som finner sted i selve klasserommet, så vil oppgaven hovedsakelig fokusere på mikrosystemet. Dermed vil faktorer som diskuteres senere i oppgaven kun forstås ut i fra det mikrosystem-perspektiv, dette er til tross for at de overordnede systemene påvirker mikrosystemet. Dette omfatter en forståelse av klasserommet som et mikrosystem, der miljøfaktorer påvirker de mindre systemene, altså elevene. Blant miljøfaktorene så vil læreren være en veldig sterk påvirkningskraft, særlig i forhold til hvordan læreren kan påvirke miljøet både fysisk, sosialt og faglig (Drugli, 2012).

Hvordan læreren påvirker klassemiljøet vil være relatert til hvordan de praktiserer sin yrkeskompetanse, som da omfatter underkategoriene klasseledelse og relasjonskompetanse. Deretter følger sekundær komponentene for klasseledelse som omfatter de strukturelle betingelsene i klasserommet, mens relasjonskompetanse omfatter de sosiale betingelsene i klasserommet. I studien utført av Sørli og Nordahl (1998) så belyser de hvordan faktorer på en mikrosystem nivå kan fremme at problematisk atferd oppstår. Dermed så er det nødvendig å ha en forståelse for hvordan provoserende faktorer øker sjansen for at det tar form, i likhet med hvordan det kan forebygges og redusere mengden problematisk atferd som oppstår. Faktorene vil omfatte blant annet klasserommet forstått som et system, lærere, elever, de sosiale og de strukturelle betingelsene. Dette vil presenteres og diskuteres i de neste overordnede kapitlene.

4.0 Læreres Yrkeskompetanse

En stor del av våre barne- og ungdomsår er viet til skolen der hver og en av oss skal lære de ferdighetene og kunnskapene som er nødvendige for å kunne klare oss senere i livet. Mange av erfaringene og opplevelsene en opplever på skolen vil ofte være relatert til læreren, som en sentral person i de fleste elevers skoleliv. For mange elever så vil læreren både være en rollemodell og en person det er viktig å bli likt av. I tillegg til å være autoriteten i de mange år elevene tilbringer på skolen så er det en direkte forbindelse mellom elevens læring og relasjonen til læreren, dermed kan en ikke understreke nok viktigheten av læreryrket.

I disse nyere tider har det vist seg at familiekonstellasjonene har forandret seg betraktelig fra 20 år siden, det er nærmest et faktum at foreldre tilbringer mindre tid med sine barn enn tidligere. På mange måter betyr dette at foreldre setter sin tillit til at skolen, og da hovedsakelig læreren som har blitt tildelt oppgaven å gi elevene den faglige og sosiale utviklingen nødvendig for at de skal bli samfunnsborgere (Ekspertgruppa, 2016). Per dagsdato så finnes det en del forskning som viser betydningen av relasjonen mellom lærer og eleven, spesielt hvor viktig relasjonen er ettersom den har en direkte forbindelse med elevens læring (Drugli, 2012). Både Hattie (2009) & Cornelius-White (2007) understreker viktigheten av gode relasjoner gjennom sine metastudier. Elever som opplever positiv oppmerksomhet og respekt av sine lærere vil motiveres og inspireres til å yte sitt beste på skolen. Gode relasjoner mellom lærer og elev har vist seg å virke forebyggende for ulike former for vansker hos elever, dermed har læreren en utrolig viktig rolle i sine elevers liv (Marzano, 2005; Ogden, 2015).

Som en kan tilsynelatende se så er læreren en svært viktig person for alle elevene som går på skolen, dermed er det naturlig å undersøke hva er det som skiller den gode læreren i kontrast til den dårlige læreren? Riktig nok er dette et svært omfattende spørsmål å besvare, ettersom det er mange aspekter en må ta i betraktning. En naturlig start i undersøkelsen på den gode læreren er hvilke ferdigheter en god lærer innbefatter, dermed er det snakk om lærerens yrkeskompetanse. Yrkeskompetanse omfatter ferdighetene en lærer bør ha som deles i to former for kompetanse, klasseledelseskompetanse og relasjonskompetanse. Hver av disse gruppene har sine sekundærkomponenter som vil bli beskrevet underveis (Drugli, 2012; Nordahl, 2000; Røkenes & Hanssen, 2012).

5.0 Klasseledelseskompetanse

Klasseledelse som et konsept er et problematisk begrep å forholde seg til ettersom det verken kan identifiseres eller direkte observeres, dette medfører at ulike lærere vil vise ulike former for klasseledelse. Hvordan læreren utøver sin klasseledelse vil være basert på en sammenfatning av lærerens kompetanse, kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier i tillegg til at miljøet og elevene selv også påvirke læreren (Nordahl, 2002). Dette medfører at det er vanskelig å definere klasseledelse som et begrep som er omfattende og dekkende nok.

Dersom en ser over studier og forskning om klasseledelse vil en heller ikke finne en entydig forståelse av klasseledelse, derimot vil en oppdage hvordan forståelsen og betydningen av

klasseledelse har forandret seg over tid (Nordahl, 2002). Klasseledelse som et begrep har beveget seg fra å være assosiert til bråk og uro i undervisning, til å bli assosiert med problemforebyggende og inkluderende undervisning av høy kvalitet (Engvik, 2013).

I forsøket på å danne seg en forståelse på hva klasseledelse innbefatter så beskriver Ogden (2015, s. 129) klasseledelse på to forskjellige måter som allikevel kan relateres til hverandre, den første er «Retningslinjer for å skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter». En slik forståelse relateres direkte til det som finner sted i klasserommet, eller nærmere sagt selve undervisningssituasjonen. Ogden (2015, s. 127) formulerer også klasseledelse fra lærerens perspektiv, da som en balansegang mellom det å vise forståelse og sette grenser, stimulere og stille krav, samt strukturere men også gi frihet. Her referer han til lærerens kompetanse og erfaring og hvordan det må brukes på en flittig og situasjonsavhengig måte. Det vil stilles ulike krav og forventinger til elever basert på hva som skal finne sted i undervisningstimen. Formålet med begge formuleringene er allikevel det samme, som er hvordan en kan skape gunstige læringssituasjoner som fremmer læring av både sosial og faglig karakter.

I henhold til yrkeskompetansen til lærere så referer den overnevnte forståelsen hovedsakelig til klasseledelseskompetanse som betyr at relasjonskompetanse ikke blir vektlagt i dette kapitlet. Marzano (2005) vektlegger betydningen av relasjonen mellom lærer og elev, der han hevder at relasjonen mellom lærer og elev kan forstås som selve hjørnesteinen i klasseledelse. Dette begrunner han på bakgrunn av forskning han selv har utført som understøtter at lærer-elev relasjonen har betydning for elevers atferd og læring. Altså kan en ikke se klasseledelse og relasjonskompetanse hver for seg, men heller som to deler av en større helhet. Nordahl, Manger, Sørli og Tveit (2005) understøtter Marzano (2005) sin påstand som hevder at god klasseledelse er uløselig knyttet til god undervisning og positive relasjoner i klassen.

5.1 Klasseledelse forstått i dimensjoner

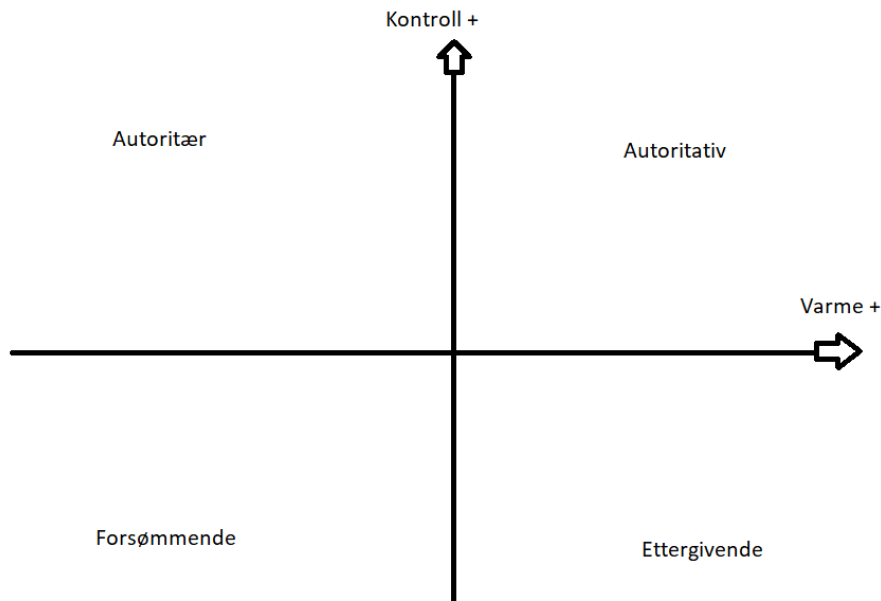
Klasseledelse er en ferdighet som tar for seg hvordan en kan lede og strukturere en undervisningssituasjon på en effektiv måte. Ingen lærere er født gode lærere, det er gjennom prøving og feiling at en lærer erfarer og utvikler kunnskap, ferdigheter og strategier for hvordan håndtere ulike situasjoner. For en lærer vil aldri kunne stå blindt å formidle det

lærebøkene sier og forvente gode resultater, ettersom det krever at læreren tilpasser og justerer sin ledelse ut i fra klassen og situasjonene læreren står ovenfor (Nordahl, 2002).

Unike karakteristika ved læreren som en person vil alltid være en sentral faktor for hvordan relasjonen mellom læreren og eleven arter seg. Enkelte lærere oppfattes som strenge, mens andre lærere oppfattes som mer avslappende. Drugli (2012) hevder at lærere vil møte sine elever basert på hvordan de selv ble møtt i sin egen barndom og andre erfaringer med relasjoner. Naturligvis vil læreres yrkeskompetanse også ha en innflytelse på hvordan de ter seg for sine elever. Dette vil si at lærere er tydelig preget av egen erfaring og dermed utviklet det som Drugli (2012, s. 37) kaller for indre arbeidsmodell for samspill. Dette betyr at enkelte lærere vil komme godt overens med noen elever, og mindre med andre elever. I likhet med at enkelte lærere er mer bevisst på sin rolle som lærer og bidragsyter i relasjonen, mens andre er mindre bevisst på sin rolle.

Basert på den overnevnte kan en forstå klasseledelse som situasjonsbestemt ledelse men en kan også forstå klasseledelse i dimensjoner. Med situasjonsbestemt ledelse så fokuseres det på vurderinger og beslutninger på hva som er den mest hensiktsmessige måten å lede klassen ut ifra. Nordahl (2002) hevder at denne formen for ledelsesform innebærer bruk av intuisjon. Intuisjon omfatter lærerens evne til å umiddelbar danne seg en oppfatning som hva som bør gjøres, dette er basert på både kunnskaper læreren innbefatter men også erfaringer. Med dimensjoner så refereres det til hvordan klasseledelse blir utøvet av læreren, der en kan forstå klasseledelse langs to akser: varme og kontroll (Pellerin, 2005).

I henhold til dimensjonene så skiller man primært mellom fire ulike former for klasseledelse, etter om de viser høy eller lav grad av varme eller kontroll. Med varme så refereres det til i hvor stor grad de viser sympati og empati, altså representerer det relasjoner og sosiale aspekter ved klasserommet. I kontrast så representerer kontroll den strukturelle siden av klasserommet altså regler, rutiner og forventinger (Baumrind, 1991). Dersom en ser dimensjonene opp mot yrkeskompetanse så vil en kunne trekke paralleller mellom varme og relasjonskompetanse og kontroll med klasseledelse.



Med henvisning til Baumrind, drøfter Nordahl fire forskjellige dimensjoner ved lærerens klasseledelsesstiler som går under betegnelsene den autoritative, ettergivende, forsømmende og den autoritære læreren (Nordahl, 2002, s. 127). Disse fire ledelsesstilene kjennetegnes ved ulik grad av kontroll og varme.

- Den forsømmende lærer (rejecting): Karakteriseres ved svært lav interesse i elevene som viser verken varme eller kontroll. Dette omfatter mangel på nærhet, relasjonskompetanse, grensesetting, tillit, anerkjennelse og forventninger til elevene. En kan tilsynelatende tenke seg at læreren er aktiv med å avvise elevene, og/eller ikke ønsker å ha gode relasjoner med sine elever, denne læreren vil ha særlig store problemer med elever som viser problematisk atferd. I henhold til klassemiljø, så hevder Nordahl (2002, s. 128) at i lys av loven om barnevern, så vil elevene kunne beskrives som å være i en kritisk omsorgssituasjon dersom de skulle møte en forsømmende lærer.
- Den ettergivende lærer (permissive): Kjennetegnes ved god relasjon til sine elever, men har derimot problemer med manglende eller uklar kontroll, altså mye varme og lite kontroll. Dette utfolder seg i at det ikke nødvendigvis er et godt klassemiljø eller positivt klima i klassen. Mangel på kontroll i klassen kan bety at elever vil utfordre læreren og etter hvert lære hvordan de får sin vilje gjennom, dette kan resultere i

problemer med elever, særlig dersom de viser problematisk atferd.

- Den autoritære lærer (Authoritarian): Kan beskrives som en som har en sterk grad av kontroll men betydelig mindre varme. Denne læreren vil ofte ha god arbeidsro, faste regler og lite disiplinproblemer i klassen, men svakheten er derimot at elevene ikke nødvendigvis trives. Læreren kan fort havne i fellen der maktstrategier blir brukt, som sarkasme og spydigheter, dette kan fremme aggresjon hos elever der noen vil bli betydelig mer påvirket enn enkelte andre. I tillegg så er det lett for at kontroll blir forvekslet med kommando, som ikke nødvendigvis gir kontroll. Da øker sjansen for at det kan føre til opposisjon og forsterke underliggende konflikter (Nordahl, 2000).
- Den autorative lærer (authoritative): Denne formen for klasseledelse er den ideelle formen. Kjennetegnes ved god varme og god kontroll. Denne læreren vil ha gode relasjoner til sine elever, men også god struktur og kontroll i klassen, dette resulterer i gode forutsetninger på et positivt og støttende klassemiljø. Læreren fremstår som en tydelig voksen person som samtidig bryr seg og respekterer sine elever. Nordahl et al. (2005) hevder at lærere som utøver varme og kontroll, vil ikke bare oppnå en positiv innflytelse, men kan også ha en forebyggende effekt for barn som viser problematisk atferd.

En innvending mot disse fire former for klasseledelse er at de ikke skal forstås som endelige, faste og rigide begreper. Ettersom klasseledelse skal forstås som situasjonsbestemt så betyr det ikke at det finnes en som er best, det betyr heller at en form er mer velegnet til en situasjon i kontrast til en annen situasjon. Dette er avhengig i stor grad av læreren og læreres intuisjon om hva som egner seg best. Hvor mye kontroll eller varme de ulike dimensjonene viser er heller ikke fastsatt, men det er heller snakk om tendenser i de ulike gruppene om at enkelte viser mer av en dimensjon enn en annen form (Pellerin, 2005). Allikevel så hevder Pellerin (2005); Nordahl (2002) og Baumrind (1991) at den autorative er den som gir best resultater

5.2 Viktigheten av god struktur og miljø

Det er ingen hemmelighet at elever lærer best i miljøer der de føler trygghet, annerkjennelse og respekt, samt der de har muligheten til å sosialisere og samarbeide med andre medelever. Når elevene møtes for første gang så vil det først og fremst etablere kontakt mellom elevene,

forså å stifte relasjoner, deretter vil det fordeles roller blant elevene. Rollefordelingen er et interessant fenomen der gruppen seg imellom tildeler hvem som er de populære, dominante og sjefene, altså så formes det sosiale mønsteret eller klassehierarkiet. Læreren vil alltid være på toppen av hierarkipyramiden og har dermed ansvaret for å tilrettelegge for innskolingsaktiviteter. Innskolingsaktiviteter er omfatter leker og andre aktiviteter som inkluderer alle og skaper en «oss» tenkning, det er viktig å legge tid til dette i starten av året, ettersom det er svært vanlig at elevene er redde og usikre på om de vil bli godtatt og få seg venner i klasserommet (Ogden, 2012).

Emmer, Evertson og Anderson (1980) hevder at en kan forutsi hvordan klassen kommer til å fungere resten av året ved å observere skoleklasser de første ukene. Lærere som observerte klassen og implementerte et effektivt system av regler og prosedyrer samt korrigerer uønsket atferd tidlig i skoleåret, ville ha det betydelig lettere å lede klassen effektivt senere. I kontrast til læreren som ignorerer det sosiale aspektet og heller fokuserer på det faglige. Denne læreren vil ha det vanskeligere ettersom det er fare for at «opprøreren» har funnet sin plass og dermed går innfor å utfordre autoriteten. Som nevnt tidligere så er det normalt at elever tester grenser, men i denne sammenhengen kan det være svært vanskelig å gjenopprette autoritet å få tilbake kontroll igjen. Klassehierarkiet kan ha fått en negativ utvikling ved at det danner seg interne grupper i klassen og læreren har blitt utspilt fra sin posisjon som øverste autoritet.

Som nevnt så vil det danne seg grupper innen klasserommet der elever får tildelt roller, Dersom læreren er observant så vil læreren kunne hindre at det vil oppstå opprørere som kan gå mot lærerens autoritet. I tillegg er det ikke slikt at alle skoleklasser vil fungere som en sammensveiset gruppe, det er ikke uvanlig at det polariseres i ulike grupper innen klassen som kan utfolde seg til utfordringer for læreren og medelever, i tillegg til utestenging av enkelt elever (Ogden, 2012).

Læreren som autoriteten i klasserommet, må jobbe proaktivt for å forebygge at det både polariseres imot læreren men også imot andre elever. Utfallet av en polarisering mot lærer kan resultere i aktiv sabotering av undervisningen, som raskt kan få negative ringvirkninger for undervisningen. Læreren vil måtte handle reaktivt som betyr å få stoppet den forstyrrende atferden, som oftest betyr det sanksjoner eller tilsnakk. Dersom dette skjer over tid vil relasjonen brytes ned og mengden av forstyrrende og negativ atferd forekomme mer frekvent, verken elever eller lærere vil oppleve trivsel i slike situasjoner. Det er ikke uvanlig at disse konfrontasjonene leder til negative forventinger (Drugli, 2012). For å motarbeide dette, bør læreren gradvis innføre Regler og forventinger til elevenes atferd for slik å kunne jobbe

proaktivt og slik Ogden (2012, s. 33) påpeker å jobbe med og gjennom elevgruppen og ikke imot den.

Viktigheten av å bli kjent med sine elever er godt dokumentert av flere studier (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2009; Marzano, 2005; Nordahl et al., 2005), det er allikevel en hårfinbalanse læreren bør være oppmerksom på. Et for sterkt fokus på det faglige kan vise seg å være uheldig for utvikling av et positivt læringsmiljø. Derimot så vil det også være uheldig for læringsmiljøet hvis læreren er for «vennlig» med sine elever. Det kan være vanskelig for elevene å skille mellom en vennlig og autoritær lærer (Ogden, 2012). Her kan en trekke paralleller til klasseledelsesstilene, særlig til den ettergivende lærer ettersom elevene kan oppfatte læreren som en av dem enn en autoritet, altså for vennlig (varme). I kontrast til den autoritære som har for mye fokus på det faglige (kontroll) og ikke viser nok varme.

5.3 Klassemiljø: Regler og rutiner

Samtidig som læreren danner seg en forståelse av elevstrukturen er det like viktig å lage rutiner og regler for hvordan læreren ønsker at klasserommet skal fungere. Med forståelsen av klasserommet i et økologisk perspektiv er det viktig å ikke ta for gitt hvordan elevers atferd og læring påvirkes av miljøet i klasserommet. Dermed referer en til det Ogden (2015, s. 132) kaller for «miljøets atferds regulerende funksjon». Klasserommet bør være innredet og utformet på en slik måte at det fremmer læring, og dermed omfatter det elevenes plassering, rommet innredning, strukturerte aktiviteter samt regler og rutiner. Det finnes ingen standard oppskrift for hva et klasserom bør ha eller hvordan det skal være utformet, dette er opp til enhver lærer å finne ut av. Naturligvis vil dette være preget av hvilke aktiviteter klassen skal gjøre, men allikevel er det visse retningslinjer læreren bør ha i mente.

Regler finnes i alle skoler, ofte er regler delt i to nivåer som er skolenivå, som omfatter felles generelle regler for alle som går på skolen, for eksempel ikke mobbe andre og ikke ødelegge skolematerialet. Også klassenivå som er regler som er særlige for den klassen. Ideelt så skal reglene på skole- og klassenivå praktiseres av alle lærere som uttrykk for felles normer og regler, og dermed også vise en fellesfront (Marzano, 2005). Drugli (2012) hevder at regler skal være forankret i skolens overordnede normer og verdier. Regler er viktige for elevene fordi de forteller hva elevene har tillatelse og ikke tillatelse til å gjøre samt at regler formidler forventninger til eleven og elevrollen. I henhold til miljøets atferds regulerende funksjon så vil

regelstyrt atferd forenkler hverdagen til for både elevene og lærere, gjennom regler er det ikke behov for elevene å teste grenser i likhet med at det fritar læreren for mas og gjentakelser.

Reglene som utformes i klassen bør gjøres med elevene, dette skaper en form for eierskap der elevene har vært med å bestemme og dermed skaper en forpliktelse i å følge dem. En bør også ha korte, konkrete og få regler ettersom for mange og vanskelige regler gjør det problematisk for elever å følge dem. Skriv dem gjerne ned og heng dem opp slik at de er synlige for elevene, dermed kan læreren minne dem på reglene ved å, for eksempel peke på plakaten. Sist men ikke minst, så er det viktig at læreren håndhever reglene for at de skal få en virksom effekt. Dette betyr ikke å bare straffe eller gi tilsnakk til de som trosser reglene, men det er minst like viktig å gi bekreftelser for når regler blir opprettholdt og fulgt (Drugli, 2012; Ogden, 2015). Det vil kreve mye tid å innlære elevene reglene, gjennom påminnelser og øving så vil de over tid lære og ta til seg reglene satt av klassen. Å gi påminnelser til elever når de trosser reglene er en god strategi for å gjøre dem oppmerksom på regelbruddet, for det er viktigere at det reageres på hendelsen, enn hvor alvorlig reaksjonen er, formålet er at det skal ha en forebyggende effekt. Naturligvis bør reaksjonene være hensiktsmessige og logiske, for når regler blir håndhevet på en vennlig og trygg måte, vil de fleste elever bli mer samarbeidsorienterte (Ogden, 2012).

Hånd i hånd med regler og sosiale strukturer i klassen går klasse miljøet, med det så menes det blant annet de fysiske rammene i klasserommet. Når læreren har blitt kjent med elevene og har dannet seg en forståelse av hvem som er kompatibel med hvem, så bør plassering av elevene bli en prioritering. Elevene som sitter foran og i midten vil som regel få mer oppmerksomhet, dermed kan det være gunstig å sette de mindre selvstendige og urolige elevene i disse plassene, det vil også være lettere å holde kontakt og overvåke de mer urolige elevene dersom de sitter langt foran. I kontrast til de selvstendige elevene som kan sitte bak og rundt på sidene (Ogden, 2012).

Andre generelle men minst like viktige strategier for undervisningsrommet er at alle skal kunne se læreren, og læreren se elevene. Webster-Stratton (2005) påpeker at jo mer tid læreren tilbringer bak katederet og dermed fjernet fra elevene, jo høyere er sannsynligheten for at det oppstår bråk og uro. Det skal også være godt med mellomrom for at læreren og elevene skal kunne bevege seg uten å forstyrre andre, i tillegg til at det bør også være enkelt å danne små grupper for samarbeid. For at læreren skal kunne beholde fokuset til elevene bør det være lite som kan distraherer elevene, dette omfatter også elevene selv ved at det er vanlig at enkelte elever har en forstyrrende innflytelse på andre elever. Plassering av fellesutstyr bør

fordeles i stasjoner rundt om i klasserommet for å unngå og forhindre at elevene havner i kø for å hente fellesutstyr og korte besøk hos medelever. Bergkastet, Dahl og Hansen (2009, s. 84) fremmer tre enkle prinsipper for organisering av klasserommet:

1. Læreren må kunne få øyekontakt med alle elevene når det skal gis felles beskjeder eller undervises i plenum.
2. Læreren bør kunne navigere raskt og effektivt gjennom klasserommet for å gi hjelp, ros eller korrigerings.
3. Elevene må kunne bevege seg gjennom klasserommet for å gjøre sine ærend uten at det forstyrrer medelever.

5.4 Undervisning: lærersentrert eller elevsentrert?

Hittil så har kapitlene tatt for seg ulike sider ved klassen fra det rent fysiske som plassering i klasserommet til regler og rutiner. Disse faktorene er alle med på å understøtte hvordan undervisningssituasjonen kan utføres effektivt og relativt problemfritt. Allikevel er det et siste punkt som er viktig å ta for seg, som er selve undervisningen som finner sted i klasserommet. Hattie og Yates (2014) argumenter for at det primært er to former for undervisningsformer, den konservative lærersentrerte undervisningen og en elevsentrert undervisningsform.

I kledd Gage (2009) sin operasjonalisering av de to undervisningsformene så er det da snakk om CDR og PDC. CDR som står for «Conventional – direct – recitation» er den konservative og alminnelige undervisningsformen kjent som forelesningsmetoden, som har vært den dominerende formen i institusjoner siden tidenes morgen. Til tross for mange angrep og mye kritikk så står den fortsatt som den dominerende formen for undervisning (Hattie & Yates, 2014). Forkortelsen «Conventional – direct og Recitation» representerer ulike sider ved forelesningsmetoden. «Conventional» representerer hvordan forelesningsmetoden er den dominerende og alminnelige formen for undervisning i svært mange land (Hattie & Yates, 2014). «Direct» representerer kjennetegnet ved undervisningsformen som er tydelig preget av læreren som autoritet og dermed er både styrt og strukturert på en slik måte at læreren er den som bestemmer aktivitetene i undervisningen. «Recitation» representerer samhandlingsmønstre der læreren spør og elevene besvarer spørsmålet (Gage, 2009).

Hattie og Yates (2014) påstår at forelesningsmetoden anvender en forholdsvis simpel sekvens som gjentar seg flere ganger i den pedagogiske praksisen. Sekvensen begynner med at læreren formidler informasjon/fagstoff til en klasse, deretter inviterer læreren til respons gjennom å

spørre et fagligrelevant spørsmål. Når spørsmålet har blitt stilt vil elevene rekke opp hånden, der læreren velger hvem som skal besvare. Læreren vil så evaluere svaret og deretter bestemme om elevene tilsynelatende har forstått stoffet for så å bevege seg videre til neste tema, eventuelt stille et nytt spørsmål om samme tema. På en slik måte gjentas sekvensen opptil flere ganger i løpet av en undervisningstime.

I kontrast til den lærersentrerte undervisningsformen har man den elevsentrerte undervisningsformen. Gage (2009) omtaler den som PDC, som står for «Progressive-discovery-constructivist teaching», i nyere tider går den under det engelske betegnelsen «discovery teaching». Denne formen for undervisning er preget av at elevene er mye mer deltagende i undervisningen enn i den tradisjonelle forelesningsmetoden, slik Ogden (2015) påstår så bør undervisningen være preget av elevaktiv dialog. PDC undervisning skiller seg fra CDR ved at elevene har mye større frihet til å velge sine aktiviteter i henhold til sine interesser og tidligere kunnskap om tema, dermed er de tildelt en større frihet til å velge ut og gjennomføre aktiviteter på eget initiativ (Gage, 2009). Læreren skal heller veilede elevene istedenfor å lære dem ny kunnskap, formålet er at elevene skal selv gjennom utvikling av kritisk og kreativ tenkning oppdage kunnskap. Dermed oppfordres elevene gjennom spørsmål og kommentarer til å reflektere over lærestoffet.

I diskusjonen på hvilken undervisningsmetode som er mest gunstig så skulle en tro at PDC, altså den som har mer elevmedvirkning skulle være den dominante. Allikevel så har det seg slikt at det er CDR eller forelesningsmetoden den som er mest utbredte. Dersom en undersøker ulemper ved forelesningsmetoden vil en oppdage at det ikke er mange fordeler. Slik Hattie og Yates (2014, s. 87) påstår så skal «[...] elevenes engasjement og aktiv deltakelse anerkjennes som primære mål». Allerede med denne påstanden så kan en kritisere forelesningsmetoden. For nettopp en av fordelene i lærerens favør er at læreren beholder kontrollen over samspillet i undervisningen, og dermed har friheten til å bestemme tempo. Dermed er et av problemene som kan oppstå at læreren ikke tilbringer nok tid i de enkelte temaene, og dermed påvirkes elevenes dybdelæring dramatisk.

Et annet problem er at ettersom det er læreren som primært snakker, så vil elevene være passive mottakere av ferdigtygd informasjon. Læreren spør ofte om fakta spørsmål som ikke fremmer verken tenkning eller reflektering, altså oppstår det veldig lite læring. For slik Hattie og Yates (2014) hevder så finnes det ikke noe som heter passiv læring, med mindre det er å lære å gjøre ingenting som kan relateres til lært hjelpeløshet. All læring skal og bør være en aktiv aktivitet mellom to eller flere personer.

Dermed kan en spørre seg hvorfor er denne metoden den som er mest dominerende, når det tilsynelatende er flere ulemper en fordeler. Gage (2009) argumenterer for en diskrepans mellom hva forsknings tilsier, om hvordan en skal gå bort fra den konservative passive forelesningsmetoden og hva som faktisk utføres i klasserommet. I studien «The IEA Classroom Environment Study» utført av Anderson, Ryan og Shapiro (1989) så hevdes det at den samme forelesningsmetoden kan generaliseres til flere land, blant annet Israel, Nigeria, Thailand og Canada. Dette understøtter Gage (2009) sin påstand om at det ikke bare gjelder i USA men også andre land. Ved å vende tilbake til hvorfor det er den mest utbredte metoden så kan en argumentere for at det er den tradisjonelle metoden som har gått i arv.

Gage (2009, s. 86) identifiserer flere årsaker til den lange levetiden. Først og fremst hevder han at metoden går i arv fra generasjon til generasjon. Da lærere var studenter møtte de forelesningsmetoden, når de ble lærere videreførte de den samme metoden. Dette bekreftes av Drugli (2012) som hevder at lærere møter sine elever slik de selv ble møtt av sine lærere. For det andre så viser denne metoden seg tilsynelatende som god nok til å utdanne befolkningen, dermed hvorfor endre på noe som fungerer. For det tredje så kan en argumentere for at alternative metoder ikke har vært tilstrekkelige og gode nok. Hattie og Yates (2014, s. 87) mener at årsaken til at forelesningsmetoden har overlevd så lenge er fordi den har utviklet seg som et svar på problemet om masseutdanning, overfylte klasserom og behovet for å undervise ut fra en ferdig utformet læreplan.

Dersom en nå fokuserer på PDC, altså den alternative metoden som skal tilsynelatende være bedre så er det nødvendig å fremme at det heller ikke finnes kontrollert forskning som tilsier at den er bedre enn CDR. Et gjennomgående problem er metodologiske mangler som, problem med å kontrollere for «hawthorne effect» og mangelen på kontroll gruppe. Allikevel så påstår Gage (2009) at høy mengde veiledning er like effektiv som tilnærminger med mindre veiledning slik som PDC. Det er nødvendig å presisere at det er mangel forskning innenfor dette feltet ifølge Gage (2009), men allikevel så presiseres det i svært mange studier deriblant de utført av Hattie (2009), Nordahl et al. (2005) og Marzano (2005) at elevsentrert undervisning er mer gunstig. Uavhengig av hva som er mest gunstig eller ikke basert på studier og fagbøker, så er forelesningsformen fortsatt den dominerende i dagens pedagogiske praksis.

6.0 Relasjonskompetanse

Røkenes og Hanssen (2012, s. 11) hevder at relasjonskompetanse tar for seg hvordan en bør forstå og samhandle med de menneskene en kommer i kontakt med i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte. For læreren så betyr dette at læreren bør ha kunnskaper innenfor hvordan samhandle med elevene sine for å kunne etablere en god relasjon med eleven.

Spurkeland (2015) går så langt som å påstå at evnen til relasjonsbygging er vår tids viktigste kompetanse, ettersom han forstår relasjonskompetanse som holdninger og ferdigheter som fungerer som en grunnmur for etablering av relasjoner. Da gjenstår spørsmålet hva er de ferdighetene som det snakkes om. For å kunne etablere en god relasjon er det nødvendig at relasjonen bygger på trivsel, tillit, anerkjennelse, forståelse og aksept (Drugli, 2012; Hattie, 2009; Spurkeland, 2009).

6.1 Relasjoner i klasserommet

«En relasjon betegner et innbyrdes forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av en felles virkelighet» (Røkenes & Hanssen, 2012). Denne virkeligheten det er snakk om, er de mellommenneskelige forholdene i skolens hjerte, nemlig klasserommet. Innenfor temaet klasserom og miljøet er det helt naturlig å snakke om relasjoner som oppstår, dette spenner over både relasjonen mellom lærer og eleven, men også relasjonen elevene seg imellom. Primært vil hoved fokuset være på lærer-elev relasjon ettersom det er snakk om faglig og sosial utvikling. Det er allikevel viktig å inkludere elevenes relasjon til andre elever fordi skolen er en sosialarena, der elevene kan i mange sammenhenger være langt mer opptatt av det sosiale enn det faglige aspektet ved skolen.

Drugli (2012) hevder at relasjoner er dynamiske som kan påvirkes av mange faktorer, dette omfatter både positive og negative påvirkningskrefter. Dermed faller det seg naturlig å belyse hvilke faktorer som er viktige for etablering av relasjoner. I henhold til relasjonen mellom lærer og eleven så vil kvaliteten på relasjon være direkte knyttet til graden av varme og kontroll som utvises av læreren.

6.2 Lærer – elev relasjonen

Per dagsdato så finnes det mye forskning som viser hvor viktig kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er for elevens atferd, innsats, trivsel og læring. Marzano og Marzano (2003) fant ut i sin metaanalyse at lærere med god lærer-elev relasjoner hadde 31% færre disiplinproblemer, regelbrudd og andre relaterte problemer enn det lærere som hadde dårligere relasjon med sine studenter. Dette er basert på mange studier som understøtter viktigheten av relasjonen mellom lærer og elevene. Fuglestad (1993) hevder at relasjonen mellom lærer og elev er sterkt vektlagt i arbeide om undervisning og samhandling.

Han fremmer at hvordan en samhandler og kommuniserer mellom lærer og elev er grunnleggende for læringsprosessene i klasserommet. Den grunnleggende ideen til Fuglestad (1993) er at en ikke bør skille mellom relasjonene og undervisning ettersom en må forstå det som en sosial interaksjon, preget av tidels samspill men også motspill. Samspill kjennetegnes som preget av gode relasjoner, lærerens kjennskap til elevenes interesser og erfaringer som så blir anvendt i undervisningen. Og på en slik måte gjøre undervisningen mer spennende og attraktiv for elevene. Motspill i kontrast kjennetegnes ved maktaspektet i skolen, primært da lærerens behov for styring og kontroll og særlig grensen med å misbruke det. Med motspill så ønsker Fuglestad (1993) å henvise til hvordan relasjonelle forhold kan være preget av konflikter.

Skal en se på relasjoner i et klasseroms sammenheng så faller det seg naturlig å trekke paralleller mellom stilen av klasseledelse og kvaliteten på relasjonen en vil finne i klasserommet. Først og fremst kan en begynne med den absolutt minst gunstige og mest negative stilen for klasseledelse. Den forsømmende lærer er av ingen interesse av å ha på skolen, ettersom den læreren utviser lite varme og kontroll, dette er den ideelle læreren enhver forelder håper å aldri møte på (Nordahl, 2002). I henhold til relasjon som oppstår så vil den være av negativ karakter, den kan ende opp med å være såpass negativ at over tid så kan den ha betydelige negative konsekvenser. Som navnet på denne formen for klasseledelse beskriver, så vil den forsømme eleven, altså vil det være mangel på varme, nærhet og anerkjennelse, som er grunnleggende behov for elever.

I henhold til kontroll altså regler og struktur i klassen så vil de enten aldri forsterkes, eventuelt ikke eksistere dermed vil det være svært dårlige betingelser for læring. En kan tenke seg at læreren ikke er tilstrekkelig bevisst på viktigheten av sin egen rolle for sine elever (Drugli, 2012). I et slikt klasserom så vil de aller fleste elevene utvikle negative atferdsmønstre

ettersom ingen stopper dem og de gjør som de vil. Særlig gjelder dette elever som allerede er risikoutsatte, dermed er det heller ikke usannsynlig at det smitter over på andre situasjoner.

Den autoritære stilen som står i kontrast til den ettergivende er på hver sin side av ytterpunktene, som kontraster så omfatter den autoritære det den forsømmende mangler. Den autoritære på en side har meget god kontroll og struktur i klasserommet, i kontrast til den ettergivende som har dårligere struktur. Derimot så vinner den ettergivende i henhold til dimensjonen varme. Den autoritære stilen vil være lite preget av disiplinproblemer eller uro, implisitt betyr det at det er forutsetninger for at læring kan finne sted.

Altså betyr det ikke nødvendigvis at elevene trives, noe som vil gå imot elevenes grunnleggende behov for anerkjennelse og tillit. Men det vil troligvis ikke være etablert gode relasjoner mellom lærere og elever. I de ideelle klasser der det ikke finnes noen form for problematisk atferd så vil denne formen for ledelse kanskje finne sted, men i det øyeblikket det kommer noen som har litt mer problemer enn den alminnelige eleven så er det fare for at det oppstår komplikasjoner. For enten gir eleven etter for læreren eller så står de begge på sitt, som vil lede til en ond sirkel av negative konfrontasjoner (Drugli, 2012).

Hattie (2009) hevder at for å etablere gode relasjoner så kreves det visse ferdigheter fra læreren, deriblant evnen til å lytte, empati, omsorg og positiv holdning. Disse ferdighetene kan en finne hos den ettergivende læreren, som er meget positive ferdigheter. Ifølge Ogden (2015) så mener han er gode relasjoner er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere. Derimot så mener Nordahl (2002) at varme og det å bry seg om elevene ikke nødvendigvis gir arbeidsro og et positivt klima. Han mener at mangel på kontroll kan medføre utrygghet og tilbaketrukkethet hos elevene.

Enkelte elever vil også lære å misbruke lærerens ettergivende natur for å få sin vilje gjennom. I en klassesituasjon som dette så vil de med høyest stemme være de som får mest oppmerksomhet, dermed vil de mer passive elevene forsvinne i mengden å kanskje ikke få den hjelpen de trenger. De mer passive elevene forsøker ofte å unngå negative erfaringer og dermed tar selv få initiativer til samspill. Dette kan være i frykt for å virke dumme og/eller fordi de ofte har gjerne lav selvfølelse. Disse elevene vil ha det tøffere enn andre elever i et klasserom der det er mangel på kontroll (Drugli, 2012; Nordahl, 2002).

Dermed gjenstår det bare den autoritative, som tilsynelatende omfatter det positive fra begge dimensjonene kontroll og varme. God mengde varme, nærhet, tillit og anerkjennelse, i tillegg til struktur, regler og kontroll i klasserommet. Denne formen for klasseledelse er

beleilig for alle elever, til og med de elevene som viser problematisk atferd. Ettersom Nordahl et al. (2005) hevder at lærere som utøver varme og kontroll på en effektiv måte, kan få en forebyggende effekt på elever som viser problematisk atferd. Gode kjennetegn på at det er en god relasjon er at det er både tillit og interesse fra både lærere og elever. Tillit som en komponent av relasjonskompetanse er viktig for uten tillit vil det aldri være en god nok relasjon (Drugli, 2012). Tillit hviler på forutsetningene om at en vil andre vel, til tross for negative erfaringer. Ingen lærere vil lykkes uten at det etableres tillit mellom dem, selv om læreren er parten som har mest ansvar for at det etableres en relasjon. For tillit er noe en får, ikke noe som kan kreves (Spurkeland, 2011).

6.3 Relasjoner elevene seg imellom

Relasjonene elevene har seg imellom vil oppleves som minst like viktig som relasjonen til de elevene har til læreren, dermed er det viktig at det legges til rette for at klassen oppleves både som en læringsarena men også en sosialiseringarena. Elever vil være på en kontinuerlig jakt etter vennskap, aksept og annerkjennelse fra sine medelever, dermed vil forholdet til sine jevnaldrende være minst like viktig som det som tilbys av faglig innhold (Spurkeland, 2011). I tillegg til å legge til rette for at elevene skal bli bedre kjent, så er det viktig at læreren ikke ser på eleven som et individ alene adskilt fra medelever. For i klassesammenheng så vil elevene se på seg selv om en stor enhet som er enten med eller imot læreren (Drugli, 2012; Fuglestad, 1993).

Årsaken bak forståelsen av elevene som en stor gruppe kommer av at, elevene vil ofte på tvers av klasserom skape en fellesmening og handling. Det vil si at elevene bruker klassen som et referansepunkt for sosial status og kommunikasjon. I kontrast til relasjonen til læreren, så er relasjonen elevene seg imellom preget av kamp om sosial status. For i kommunikasjon med læreren så er de sosiale posisjonene allerede tildelt, læreren vil alltid være den parten med makt og autoritet.

Shulman og Carey (1984) hevder at «[...] elever som en gruppe, kan etablere kollektive oppfatninger og meninger der klassen handler enten i samsvar med eller ikke med lærerens forventninger og krav». I enkelte tilfeller så kan det oppstå en form for polarisering som er imot læreren, der den kollektive bevisstheten som utvikles kan få utslag for effektiviteten til læringssituasjonen. Selvsagt vil gode relasjoner til grunns forebygge en negativ polarisering og heller fremme samarbeid. Blant årsaker bak en negativ polarisering kan være maktmisbruk

av læreren, klassemiljø preget av konflikter med elevene, mange negative relasjoner til sine elever, favorisering og lite interessante aktiviteter etc.

7.0 Barn som viser problematisk atferd

Problematisk atferd vil finne sted på utviklingsløpet til de aller fleste barn, dette er uavhengig av alder, kjønn og bakgrunn. Derimot så er det viktig å ta i betraktning at mye av denne atferden må anses som normalatferd hos barn. I sammenheng med skolen så vil elever som viser problematisk atferd kjennetegnes ved uro, bråk, hyppig avbrytelser og regelbrudd. Ofte så har det seg slikt at de er av lite alvorlig art, ofte forbigående og situasjonsavhengige. I de fleste tilfeller holder det med en enkel irettesettelse så er det over. Som lærer er det viktig å ikke glemme at for de fleste elever så er det en naturlig del av enhver menneskets utviklings- og læringsprosess. Allikevel er det greit å være varsom på hvor ofte, intensitet og kontekst det oppstår i, for i noen tilfeller så kan det være en forløper til en faktisk vanske eller et problem som kan gå utover eleven. Med andre ord er det viktig å være oppmerksom på «faresignaler» (Nordahl et al., 2005).

Hva som oppfattes som problematisk atferd vil variere fra skole til skole, lærer til lærer og person til person, allikevel så operer man med visse overordnede kategorier. Først og fremst så differensierer man etter hvordan det manifesterer seg hos eleven, dermed skiller en hovedsakelig mellom internalisert og eksternalisert problematisk atferd. Den internaliserte problematferden er den som er vanskeligst å oppdage, årsaken er fordi den ikke er lett å observere. I kontrast til den internaliserte så har man den eksternaliserte, som er den lærere ofte har problemer med i skolehverdagen og som en hører om på media, som er både åpenlys og lett å oppdage (Nordahl et al., 2005).

Den eksternaliserte problematferden kjennetegnes ved fysisk og verbal utagering slik som kringling, uoppmerksomhet, hyperaktivitet, mobbing, bråk og sinne (Drugli, 2012). Derimot så kjennetegnes internalisert problematferd som depresjon, usikkerhet og generell ensomhet. Begge former for problematferd vil gå utover elevens kapasitet for læring og trivsel, men eksternalisert kan også gå utover medelever og læreren. Det er allikevel viktig å påpeke at elever med internalisert problematferd ofte vil forsvinne i mengden. Det vil si at ettersom det ikke går utover verken andre elever eller læreren så kan den gå usett i veldig lang tid, ofte vil det ikke oppdages i tide eller i det heletatt (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998).

I studier av problematisk atferd som elever viser så har det seg slikt at det er primært gutter som viser problematisk atferd på skolene. I den norske studien utført av (Sørli & Nordahl, 1998) så hevdes det at det er over dobbelt så mange gutter som jenter som viser problematisk atferd på skolen. I tillegg så hevder studien at opp mot 7-10% av elevene i alderen mellom 10-17 viser problematisk atferd som kan kategoriseres, det vil redegjøres nærmere i et senere kapittel. Bufdir.no derimot hevder at ca. 5% av barne- og ungdomsbefolkningen vil bli rammet av atferdsvansker. Når en skal tolke slike estimeringer så bør en trå varsomt, for problemet ved å estimere omfanget til antall elever som viser problematisk atferd er at det opereres med ulike referanserammer, og dermed er det vanskelig å fastslå et tall trolig så er det store mørketall. Hva kriteriene er i en studie vil ofte ikke være de samme i en annen studie, særlig dersom en tar for seg internasjonal forskning. Dermed er det nødvendig å tolke tallene med en viss forsiktighet, da det vil være usikkerhet rundt reliabiliteten og validiteten til de ulike studiene (Ogden, 2015).

7.1 Problematisk atferd forstått i undervisningskontekst

I 1998 utførte Sørli og Nordahl (1998) en studie som hadde som formål å undersøke problematferds omfang, hvilke type atferd det er snakk om og likheter og forskjeller mellom elever som viser problematisk atferd og jevnaldrende klassekamerater. Studien ble utført i lys av hvordan problematisk atferd manifesterer seg i læringsssammenheng og gjennom en faktoranalyse av dataene, så utkrystalliserte det seg et flerdimensjonalt problematferds begrep. Ifølge studien så ble de klassifisert som lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, antisosial atferd og sosial isolasjon.

Lærings- og undervisningshemmende atferd kjennetegnes primært ved høyt støy- og konfliktnivå, distraksjoner, urolig og forstyrrende atferd som ofte går utover medelever. I lærerens vurdering så dreier denne formen for problematisk atferd mindre om aktiv forstyrrelse men mer om atferd som hovedsakelig er til hindrer for elevens egen læring. Dette er også den mest frekvente problematferden på skolen. Tilsynelatende så er ikke lærings- og undervisningshemmende atferd et veldig alvorlig problem og gir dermed lite grunn til bekymring. Allikevel så kan stadig forstyrrelser og generell trass atferd lede til dårliglæringsbetingelser og noe negativ oppmerksomhet fra læreren (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998).

Utagerende atferd også kjent som norm- og regelbrytende atferd er den andre mest frekvente formen for problematisk atferd i skolesammenheng. I likhet med lærings- og undervisningshemmende atferd så kjennetegnes den ved fysisk og verbalt distraksjoner, derimot er de betydelig mer alvorlige og kan ofte ifølge studien, resultere i fysisk og verbalt angrep samt et stort sinne. Ifølge Ogden (2015) så bryter denne formen for atferd med grunnleggende verdier og normer som hensynsfull og vennlig atferd, det hindrer samhandling med andre og ansvarlighet. Barn som klassifiseres med denne vansken er ofte de som avbryter eller forstyrrer undervisningen gjennom aggressiv atferd, dette resulterer ofte med konfrontasjoner mellom elevene og læreren (Sørli & Nordahl, 1998).

Den mest alvorlige vansken ifølge Sørli og Nordahl (1998) den de kaller for antisosial atferd. I alvorlighetsgrad er det den som står høyest på listen, men er også den minst frekvente av dem. Handlingene som forstås som antisosiale strider helt klart imot regler og normer, ikke bare i klassen men samfunnet. Denne type atferd anses av majoriteten som svært destruktiv, etisk betenkelig og/eller som et alvorlig regelbrudd. Den omfatter atferd som vold, skulk, lovbrudd og aktiv motarbeiding av autoriteter. Elever med denne formen for atferd handler ofte impulsivt og søker etter umiddelbar tilfredsstillelse av sine behov, trolig tenker de lite over konsekvensene av sine handlinger i tillegg til å sjeldent gi uttrykk for dårlig samvittighet ved gale handlinger.

Sosial isolasjon er den vansken som i andre studier ofte kalles for innagerende, internalisert eller emosjonelle problemer. Disse karakteriseres ved angst, lett forlegen, deprimert, passiv og ensom. Overaskende nok så viste det seg at denne vansken var et nesten like frekvent som utagerende problematisk atferd (Sørli & Nordahl, 1998). På grunn av hvordan denne vansken manifesterer seg, så er det ikke uvanlig at den ikke blir satt i fokus, ofte forsvinner den i bakgrunn for mer eksternalisert problematisk atferd. Ved at den ikke plager andre elever, lærer eller læringssituasjonen så vil elever med denne formen for vansker ofte forsvinne under radaren. På grunn av at sosial isolasjon ikke blir oppdaget like lett som annen atferd eller at det forstyrrer andre så betyr det ikke at den ikke kan få alvorlige følger for de elevene det gjelder. Sørli og Nordahl (1998) hevder gjennom sin studie at den er minst like alvorlig og er en stor risikofaktor for de det gjelder.

7.2 Kompleksiteten med problematisk atferd

Begrepet atferdsvansker, problematisk atferd, atferdsproblem etc. Er på mange måter et uklart begrep. Ordet har på mange måter blitt brukt for å beskrive og forklare atferd som kan ha ulike årsaker, og dermed har blitt et for romslig begrep. Aasen, Nordtug, ertesvåg og Lervik (2002) hevder begrepet blir brukt for å forklare spontane negative reaksjoner på det som er forventet i ulike situasjoner, det kan brukes for å beskrive angst og hemmet atferd og det kan referere til kroppslig uro. Altså brukes det samme begrepet til å forklare både årsaker, virkning og problemer. Aasen et al. (2002) presiserer også hvordan det oppstår usikkerhet ved den sirkulære sammenhengen mellom begrepet og begripelse. For å forstå begrepet må en se det i lys av et forhold, forholdet består av teorier og perspektivet og utfyller begrepet men samtidig også gir begrepet et innhold. Med andre ord betyr dette begrepet problematisk atferd blir forstått forskjellig avhengig av det teoretiske rammeverket en benytter.

Tidligere i problematisk atferd kapitlet ble det påpekt hvordan en primært skiller mellom internalisert og eksternalisert atferd. For å motsi kategoriseringen av forskjellene i vanskene så viser det seg at det egentlig ikke er tilstrekkelig nok. For selv om en kan dele det i to kategoriene, så finnes det elever som både er ensomme og aggressive men også voldelige og depressive. Altså er det elever som da viser atferds strekk fra begge kategoriene, og dermed er det skille egentlig ikke velegnet nok. Derimot ble den todimensjonale forståelsen på problematisk atferd økt til en firedimensjonal forståelse i studien til Sørli og Nordahl (1998), for å forsøke fange flere sider ved problematisk atferd. Dette medførte en forståelse av at innenfor samme pedagogiske praksis, så kunne det oppstå flere forskjellige atferdsmønstre som kan skilles fra hverandre. Dette betyr også at ulike former for problematisk atferd vil ha ulike begrunnelser til at de oppstår i likhet som at de vil også ha ulik alvorlighetsgrad. Allikevel så ble disse atferdsmønstrene relatert til både sosiale og kontekstuelle forhold på skolen.

På bakgrunn av hvordan det er flere forskjellige måter å forstå problematisk atferd ut ifra ulike perspektiver og modeller, så medfører dette at det ikke er felles kriterier som avgrensner. Dermed er spørsmålet hva som er normalatferd og hva er problematisk atferd, et vanskelig spørsmål å besvare.

Med tanke på at det kan oppstå fire forskjellige former for problematisk atferd i et klasserom, så er det nødvendig å ha en form for system til å kunne vurdere hva som er forbipasserende og hva som er tidlige signaler til noe mer alvorlig. Nordahl et al. (2005) beskriver flere

tilnærminger som opererer utenfor oppgaven grenser, og vil dermed ikke bli redegjort for. Derimot beskriver de en tilnærming som har fokus på problematisk atferd sett i lys av miljøet. Denne tilnærmingen kalles for den kontinuerlige vurderingsnormen. Den kontinuerlige vurderingsnormen operer med en forståelse av problematisk atferd langs fire

punkter (Aasen et al., 2002, s. 37):

1. Varighet: Hvor lenge vedvarer atferden, og hvor langt tidsrom er atferden observert?
2. Frekvens: Hvor hyppig forekommer atferden? Er atferden et mønster, eller gjentar det seg under gitte situasjoner?
3. Intensitet: Hvor sterkt er atferdsmønstre, og er utbruddet sterkere enn det «normale»?
4. Omfang: Viser eleven atferden i flere sammenhenger og kontekster? Viser barnet flere former for problematisk atferd?

Aasen et al. (2002) hevder at når atferd vises til feil tid, sted, i nærheten av andre mennesker og uhensiktsmessig omfang så kan den tolkes som avvikende. Allikevel så hevder de at det gjennomsnittlige eleven vil vise aggresjon, ettersom det ikke er uvanlig at elever viser sinne når ens ønske ikke blir oppfylt. Med andre ord så er atferden hos den alminnelige eleven ikke store forskjellen fra de som anses å vise problematisk atferd. Gjennom å bruke de fire punktene over kan konkludere med hvem som er problematiske. Dette betyr at det ikke nødvendigvis hvilke handlinger som utføres av eleven, men heller problematferds frekvens, varighet, intensitet og omfang.

En innvending mot skillet mellom normal og problematisk atferd i henhold til ulike referanserammer er hvordan det alltid vil være et innslag av subjektivitet. For eks. I undersøkelsen til Sørli og Nordahl (1998) har det blitt tatt i bruk lærerrapporteringer, som kan være forskjellig fra lærer til lærer. Dermed er en type atferd ikke avvikende hos en lærer, men er det hos en annen. Aasen et al. (2002) ser dette gjennom et større tidsperspektiv og hevder at det som ønskes av elevens atferd per i dag altså medbestemmelse, samarbeid, kommunikasjon og aktiv læring ville vært et problem for mange siden. I likhet som at for mange år siden så var det ønsket at elevene viste underdanighet, konformitet, passivitet og taushet, noe som per i dag oppfattes som problematisk og uønsket atferd. Dette medfører at en må se på atferd i relasjon med sin samtid i henhold til tid, situasjon og kontekst, noe som gjør spørsmålet om hva som er problematferd og hvem som viser problematisk atferd et komplisert spørsmål.

7.3 Forskjeller mellom omfang og kjønn

Et spørsmål som er svært vanskelig å besvare er omfanget av elever som viser problematisk atferd, ettersom det vil være geografiske og subjektive implikasjoner i forsøket på å determinere hva som er problematisk atferd. Helgeland (1994) hevder at det er umulig å gi et eksakt svar på antall elever som har problematisk atferd, noe av problemet er at det ikke opereres med et rigid og fast operasjonalisert begrepsbruk. Men allikevel påstår at det opereres med et svært grovt estimat som er mellom 4-25% av alle henviste barn, men at det er stor usikkerhet rundt estimatet og at det trolig er mørketall.

Sørli og Nordahl (1998) sin studie opererer med en litt uvanlig tilnærming til problematisk atferd, der klassestyrerne basert på en gitt definisjon ble bedt om å skille elevene de mente viste problematisk atferd og ikke i tillegg til elevenes selvrapporing. Den gitte definisjonen er den som ligger til grunn i denne oppgaven, som ble redegjort i et tidligere kapittel. Sørli og Nordahl (1998, s. 134) oppsummerer med at ca. 11.5% av 4. klassinger og 10.8% av 7.klassinger og 19.8% av grunnskoleelever viste problematisk atferd. De konkluderer med at på bakgrunn av tverrsnittstudier utført internasjonalt, så kan en estimere mellom 4-25% av elevene viser problematisk atferd. Dette står i tråd med Helgeland (1994) estimering til tross for at de opererer med forskjellige begrepsoperasjonaliseringer.

Det er allikevel visse likheter å trekke mellom studiene i henhold til flere variabler. Først og fremst så er estimatet mellom ca. 4-25% av elever som viser problematisk atferd forholdsvis riktig. Påstanden til Ogden (2015) viser seg å stemme overens med at gutter er mer utsatt for problematisk atferd enn jentene. Skogen og Torvik (2013) understøtter denne påstanden med at det er en relativt stor kjønnsforskjell med overvekt av gutter enn jenter. Noe av dette kan forklares ved at gutter generelt har med normbrytende atferd enn jenter. Sørli og Nordahl (1998, s. 157) rapporterer om at i lærervurderingene så er det overvekt av gutter i forhold til jenter, og påstår at to av tre problemdefinerte elever i skolen er gutter. I likhet med Skogen og Torvik (2013) så også påstår det samme, trolig på grunn av at gutter viser mer problematferd enn jenter.

En annen forklaring til at gutter antas å være mer utsatt for problematisk atferd kan være i det Ogden (2015) hevder om kunnskapen bak tiltaks og behandlingsmetoder. (Ogden, 2015, s. 200) hevder at kunnskap om tiltaks og behandlingsmetoder bygger på forskning om atferdsmønstre som primært vises av gutter. På grunnlag av dette så vil det naturligvis være lettere å identifisere gutter enn jenter i henhold til problematisk atferd. En kan også til en viss

grad argumentere for at gutter og jenter viser ulike former for problematisk atferd, men at alvorlighetsgraden er like ille dersom den forblir ubehandlet. Sørli og Nordahl (1998) dokumenterer at i de fire former for problematisk atferd som elever viser i skolekontekst ifølge deres studie så er det ikke så klare skiller mellom gutter og jenter.

Undervisnings – og læringshemmende atferd: ifølge Delrapport 1, Sørli (1998) så var det tilsynelatende ingen merkverdige forskjeller mellom forekomsten av denne problematferden mellom gutter og jenter, ifølge lærerrapporteringen. Dette gjaldt hos 4. og 7. klassinger samt ungdomsskoleelever. Utagerende atferd: I kontrast til undervisnings- og læringshemmende atferd så var det merkverdige forskjeller mellom gutter og jenter, ettersom guttene helt klart viste mer av denne atferden enn jenter. Gutter i 7. og videregående klasse viste betydelig mer av denne atferden enn 4.klasse, dette til tross for at lærere rapporterte et større problem på 4. enn på 7. klasse (Delrapport 1, Sørli, 1998).

Sosial isolasjon: Denne formen for atferdsproblem viste seg å være et større problem enn først antatt på både barnet, ungdom og videregående trinn. Sørli (1998) hevder at ettersom sosial isolasjon er et mindre synlig problem, så har det gått under radaren i kontrast til mer utagerende former for problematisk atferd. Allikevel så viser det seg at dersom en sammenlikner gutter og jenter så rapporterte lærere at fremtredelsen var noe høyere hos jenter enn hos gutter. Lærerrapporteringen tilsier det var noe mer fremtredende blant 7. klassinger enn på 4. og videregående trinn. Antisosial atferd: Denne formen for problematisk atferd var det som var helt klart mest lavfrekvent over alle trinn, men også den mest alvorlige av dem. Allikevel så var det i guttenes favør, ettersom det var færre jenter som viste denne formen for problematisk atferd. Det er også viktig å påpeke at denne formen for atferd var noe vanskeligere å operasjonalisere ettersom det vil inkludere mobbing, som ikke er en egen variabel men som fremtrer relativt frekvent i de aller fleste skoler (Delrapport 1, Sørli, 1998).

Kortoppsummert så viser det seg at det er en nærsammenheng mellom de tre formene for synlig problematisk atferd, undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd og antisosial atferd. Med andre ord så betyr dette at de som viste en form for problematisk atferd ofte viste andre former problematisk atferd. Sosial isolasjon derimot viste ikke noen klar sammenheng med de andre former for problematisk atferd, i tillegg så viste det seg som et mindre problem i forhold til andre former problematisk atferd. Noe av årsaken var at lærere syntes ikke å oppfatte sosial isolasjon som et særlig sentralt problem (Nordahl, 1998).

8.0 Diskusjon

«Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene» (Utdanningsdirektoratet, 2017) .

Dette er prinsippet som fremmes av utdanningsdirektoratet i deres hjemmeside som tar for seg LK20. Prinsippet tar for seg hvordan læreren skal kunne tilrettelegge for den enkelte elev, samtidig som læreren skal kunne utvikle et godt skolemiljø. Dette står i tråd med det som står i opplæringsloven, blant annet opplæringslov paragraf 9A-2 står det at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998).

Både det nevnte prinsippet og opplæringsloven fremmer hvordan læreren skal kunne effektivt utøve sin lærervirksomhet, med det sier lite om hvordan det skal utføres. For det å være lærer er ikke en enkel sak. Greene (2011) hevder at det er en stor del lærere som opplever et enormt stress relatert til klasseroms problematikk, problemet er av såpass alvorlig grad at han hevder at halvparten av lærere forlater sitt yrke i løpet av de fire første årene. Videre konstateres det at blant hovedårsakene, så er det elever som viser atferds utfordringer.

At lærere opplever større utfordringer på skolen er en naturlig utvikling av samfunnet som har økt sine forventninger til både læreren og eleven. Vedsiden av å danne, utdanne og opplære elevene så har omsorg også blitt en oppgave for lærere. For læreren kan for mange elever være den autoriteten utenom hjemmet som representerer trygghet, forutsigbarhet, stabilitet og kontinuitet (Helgeland, 1994). Dermed kan en undres over hvor mye menneskelig potensial det er som kastes bort, ved at lærere misforstår eller ikke har de nødvendige ferdighetene som kreves for å kunne håndtere de elevene som viser problematisk atferd. Dermed i henhold til problemstillingen «*Hvordan kan styrkning av læreres yrkeskompetanse brukes for å forebygge at problematisk atferd oppstår og forbedre undervisningen?*», så er det nødvendig å ta for seg risikofaktorene i undervisningen samt de hos læreren som kan fremme at problematisk atferd oppstår.

9.0 Årsaker til problematisk atferd

I de tidligere kapitlene har det blitt redegjort for fire forskjellige former for problematisk atferd som kan oppstå i klasserommet, i studien til Sørli og Nordahl (1998) så ble de klassifisert etter en faktoranalyse av dataene generert i studien. Dette resulterte i fire

forskjellige former med hver sine karakteristika, med andre ord så betyr det at disse fire formene for problematisk atferd kan skilles fra hverandre, ettersom de har ulike årsaker til at de oppstår og kan dermed relateres til ulike situasjoner. Allikevel har de tilfelles at de oppstår i skolekontekst og dermed har de tilfelles at de kan oppstå som et direkte svar på kvaliteten til undervisningen. Ettersom de fire former for problematisk atferd oppstår i klasseromskontekst så medfører det at risikofaktorene kan direkte relateres faktorer til læreren og kvaliteten til lærerens yrkeskompetanse.

En risikofaktor slik den er beskrevet av Nordahl et al. (2005) omfatter de forhold og/eller hendelser som kommer forut for elevens utvikling av en atferdsvanske, og som har blitt påvist å kunne forutsi en negativ utvikling av atferd. Fordi en elev blir utsatt for flere risikofaktorer så betyr det ikke at barnet vil få en vanske, men det er heller slikt at det øker sannsynligheten for at det manifesterer seg en vanske. Riktig nok så vil barnets tilpasningsdyktighet og mistilpasningsatferd være en innflytelsesfaktor på om det oppstår en negativ utvikling eller ikke. Dette medfører en forståelse av at ulike barn vil reagere ulikt basert på hvor robuste eller sårbare de er, i henhold til eksponering av risikofaktorer (Nordahl et al., 2005)

De fire formene for problematisk atferd som finner sted i klasserommet fungerer ikke slik at den mildeste leder til neste så neste i en form for kronologisk rekkefølge, det er heller slik at en elev kan vise flere samtidig, riktig nok basert på kontekst atferden fremtrer i. Dermed betyr dette at flere former for problematisk atferd kan ha mange av de samme utløsningsfaktorene, dette vil undersøkes nærmere i et senere kapittel.

9.1 Ulike former for risikofaktorer

Elever som viser problematisk atferd viser aldri atferden helt ute av det blå, ettersom atferden er gjerne en respons på noe de ikke klarer å håndtere. Greene (2011) påstår at elever generelt ikke viser frem problematisk atferd i et vakuum. Akkurat som det trengs to for å danse tango, så med det være minst en faktor tilstede for å trigge en reaksjon hos eleven. Dermed må en snu fokuset over på hvilke risikofaktorer som kan være forløpere til problematisk atferd. Nordahl et al. (2005) beskriver risikofaktorer som faktorer som assosieres med økt sannsynlighet for at det oppstår en negativ utvikling hos barnet. Med andre ord så er det snakk om hendelser eller forhold som kommer forut for barnets negative utvikling. Det er også nødvendig å presisere at jo flere risikofaktorer som er tilstede jo høyere er sannsynligheten for

at det faktisk fremtrer en negativ utvikling, allikevel så kan det også være slikt at det ikke oppstår noen form for negativ utvikling.

I henhold til risikofaktorer så kan en slik Ogden (2015) gjør, deler dem inn i fire grupper som er individuelle faktorer, risiko i familien, risiko på skolen og risiko i nærmiljøet. Selv om oppgaven ikke tar for seg risikofaktorer i familien, nærmiljøet eller individuell så betyr det ikke at de ikke er viktige. For i temaet om risiko i miljøet og da i forhold til elevene, så vil familien absolutt være en stor forebyggendefaktor i likhet som at familien kan være en likestor risikofaktor. Selv om oppgaven har et primært fokus på risikofaktorer på skolen, så vil det allikevel kort redegjøres for risikofaktorer i hjemmet, nærmiljøet og hos individet ettersom de er svært aktuelle.

I Ogden (2015, s. 50) så hevdes det er familien kan fungere som et filter for miljøpåvirkninger, og kan fungere som en forsterker, demper eller en nøytralisere filter for påvirkninger fra andre miljø. At familien har den påvirkningskraften betyr nødvendigvis at eleven vil være mer sårbar for negative påvirkningskrefter innen familien. Ettersom dårlig oppdragelse er en sentral og kritisk risikofaktor så vil barn av foreldre med mangelfulle ferdigheter innen oppdragelse være i en forhøyet risiko for utvikling av problematisk atferd (Nordahl et al., 2005). Det relateres ofte problematisk atferd til familiekjennetegn og konstellasjoner som eneforsørger, unge foreldre, store familier og ulike familietransformasjoner.

Sosialøkonomiske forhold hjemme kan også være en risikofaktor for utvikling, riktig nok på en mer indirekte og medierende måte. For eks. ved stadig konflikter hjemme pga. økonomiske problemer, som i seg selv ikke er en direkte faktor, men konfliktene som oppstår vil være en faktor. Ved siden av mangelfulle oppdragelsesferdigheter hos foreldre så kan andre risikofaktorer innen familien være stadige konflikter i hjemmet, kriminalitet og rusmisbruk hos foreldre, mishandling og omsorgssvikt for å nevne noen få (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). De nevnte risikofaktorene er ikke i nærheten av å dekke alle områder innen familien som kan være en risiko.

En kan også snakke om sosioøkonomiske forhold i nærmiljøet, da med et fokus på hvordan nærmiljøet kan være preget av mye fattigdom, dårlige levekår og høy arbeidsledighet. Slike ugunstige områder kan øke sannsynligheten til at barn involverer seg med kriminalitet og vold, enn barn fra områder med høyere sosioøkonomiske forhold (Yoshikawa, 1994).

Yoshikawa (1994) hevder at barn som bor i desorganiserte lokalmiljøer vil være i en forhøyet

risiko for utvikling av alvorlig atferdsproblemer. Med desorganiserte lokalmiljø så referer han til miljø som er preget av kriminalitet og vold, høy populasjonstetthet, fysisk forfall og lav tilknytning til nabolaget.

I likhet med risikofaktorer hos familien og lokal miljøet så vil det også være en del risikofaktorer hos eleven selv. Slike elever har ofte en oppvekst historie sammen med sine atferdsmessige kjennetegn som skiller dem fra jevnaldrende. Til tross for at oppgaven ikke tar høyde for et biologisk perspektiv så vil risikofaktorer som er biologiskforankret være en faktor en bør ta høyde for. Årsaken bak er at enkelte individuelle faktorer har større innflytelse på barnets utvikling, og har lettere for å utvikle seg negativt. Nordahl et al. (2005) hevdet at blant de sterkeste prediktorene for problematisk atferd er de barna som tidlig viser et kraftig temperament og utagering, i slike tilfeller så kan det være snakk om en forløper for en diagnose slik som ADHD.

Tidlig utagering og vanskelig temperament kan også forekomme som et resultat av foreldre som innbefatter antisosiale holdninger opp gjennom oppveksten til barnet. Andre årsaker kan forekomme som et resultat av for tidlig fødsel, skader ved fødsel, nevropsykologiske funksjonshemninger og manglende evne til selvregulering (Nordahl et al., 2005). Slike individuelle risikofaktorer som de som er nevnt vil ofte prege skolehverdagen til elevene, potensielt også lærere og medelever. Det må understrekes at det er elever som viser mye vansker tidlig i livet, men vokser det av seg med alderen. I likhet med at de som viser tidlig vansker også blir eksponert for flere risikofaktorer og kan dermed eskalere betydelig.

Et annet perspektiv som innbefatter en forståelse av problematisk atferd som utspringer fra eleven selv er det som omtales som det «rasjonelle valget». Kort oppsummert baserer dette perspektivet seg på en annen forståelse av problematisk atferd og mistilpasning, som har med hvordan eleven forsøker å handle rasjonelt, ved å gjøre den handlingen som er best for dem. Dette er preget av elevens virkelighetsoppfatning som ikke nødvendigvis er rasjonell for læreren, ettersom virkelighetsoppfatningen i stor grad baserer seg på sine egne ønsker. Dette betyr at med riktige årsaker til grunns så kan det være rasjonelt for eleven å ikke tilpasse seg skolen. (Nordahl, 2000; Skrtic, 1991).

Risikofaktorer kan relateres til mange områder hos eleven, enten det er snakk om individuelle årsaker eller årsaker hos familien. Skolen som et miljø som eleven vil tilbringe veldig mange år av sitt liv på, vil naturligvis ha sine risikofaktorer som er viktig å ta høyde for. Skolen kan i likhet som hjemmet være en beskyttendefaktor men også en risikofaktor. Risikofaktorene på

skolen kan primært deles i to grupper. Den ene gruppen omfatter utfordringer og risikofaktorene som befinner seg i klasserommet, altså elevens oppfattelse av læringssituasjonen mens den andre omfatter relasjonene i klasserommet. Selv om mange av de risikofaktorene overlapper på mange områder så er det viktig å forstå dem som en del av det store bildet.

10.0 Strukturelle betingelser i undervisningen

Ettersom læreren er autoriteten i klasserommet så vil mange av risikofaktorene relateres til læreren selv eller lærerens ferdigheter, dermed må det presiseres at formålet er ikke å svartmale lærere, heller enn å svartmale lærere så er formålet å belyse risikofaktorer som potensielle lærere kan vise i en undervisningssituasjon. Når en skal forstå problematisk atferd som oppstår i klasserommet så er det viktig å være klar over visse skole- og klasseroms relaterte faktorer som kan relateres til både nåværende men også fremtidig problematisk atferd. Som nevnt i de tidligere kapitlene så må en forstå utviklingen av problematisk atferd i henhold til transaksjonsmodellen. Transaksjonsmodellen baserer seg på en forståelse som bidrar til hvordan påvirkning fra miljøet påvirker elevens utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

Nordahl et al. (2005) hevder at miljøet på skolen er preget av et høygrad av antiskole holdninger, lave gjennomsnittsprestasjoner og lav motivasjon. Disse faktorene alene er med på å provosere frem problematisk atferd hos elevene, særlig en antiskole holdning. En slik holdning vil forhindre at elevene vil finne læringsglede og motivasjon som vil overtid gå utover prestasjonene. Hattie (2009) bekrefter i sin metaanalyse at holdninger har en høy korrelasjon med oppnådde prestasjoner på skolen, det skal sies at holdninger involverer flere faktorer. Blant faktorene er positiv eller negative opplevelser på skolen, følelse av mestringsevne i de ulike fag og troen på at skolen er viktig, dette blir drøftet mer grundig i et senere kapittel.

Andre risikofaktorer relatert til undervisningskontekst som kan fremme problematisk atferd er:

- Inkonsistent regelhåndhevelse og regler
- Lite engasjerende undervisningspraksis preget av dårlig struktur, lite variasjon og lite elevorientering

- Dårlig klasseledelse
- Konfliktpreget og lite-støttende klassemiljø
- Store skoler med få lærere per elev

(Nordahl, 2000; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Sørli & Nordahl, 1998)

De nevnte faktorene er blanding av strukturelle og organisatoriske forhold samt pedagogiske forhold. De vil alle sammen ha en viss innflytelse på eleven og læreren, men innflytelsen vil være av ulik grad. For eksempel skoler med få lærere per elev, har vist seg å ha en relativ lav innflytelse på elevens atferd men noe større i henhold til akademisk oppnåelse (Hattie, 2009). Derimot har inkonsistent regelhåndhevelse og konfliktpreget klassemiljø vist seg å være overgjennomsnittlig sterke negative påvirkningskrefter for både eleven som viser problematisk atferd, men også medelever (Ogden, 2015; Sørli & Nordahl, 1998). Dårlig klasseledelse og lite engasjerende undervisningspraksis har riktig nok sosiale forhold til seg som gjør de mer komplekse, men allikevel så hevder Hattie og Yates (2014) at det er en sterk relasjon mellom kvaliteten til undervisningen og mengden problematisk atferd som fremtrer. Dette vil undersøkes nærmere i de kommende kapitlene.

10.1 Regler, rutiner og forventninger

Forskning har vist seg å støtte det faktum at det å designe og implementere regler og normer vil ha en stor påvirkning på elevenes atferd, men også læring. Regler og normer kan sammenlignes med å innarbeide vaner, de vil frita læreren for mas og gjentakelser og elevene vil vite hvordan de skal oppføre seg. Gjennom regler så formidles hva som forventes av elevene, vil dette bety mindre tid til trivielle situasjoner og mer til læring (Ogden, 2015). Med fokus på elever som viser problematisk atferd, så har det vist seg at inkonsistent regelhåndhevelse har kan fremme konflikter. Over tid kan mange små konflikter påvirke og prege klassemiljøet som resulterer i en ugunstig pedagogisk praksis.

Sørli og Nordahl (1998, s. 262) hevder at reglene, normene og forventningene som settes må gjøres på en slik måte at de lærer elevene samarbeid og ansvar enn blind lydighet, autoritetstilpasning og konformitet. Reglene bør være utformet på en slik måte at de veileder hvordan elevene skal oppføre seg i ulike situasjoner enn at de er bastante, For eks. «Retter opp handa og ventar på navnet sitt», «Pratar aldri i timene utan at læraren har bede om det» og «driv ikkje med kroppsspråk, teikn og faktar i timane» (Sørli & Nordahl, 1998, s. 262).

Når reglene er satt på en slik måte så er de først og fremst negativt utformet og for det andre for bastante. De bør heller slik Ogden (2015) påstår være enkle, få, korte og beskriver synlig atferd, for eks. «Rekk opp hånden hvis du vil si noe, og vent til du blir spurt», «snakk lavt når klassen arbeider» og «hold hender og føtter for seg selv». Regler er mer hjernevennlige dersom de er formulert positivt og veiledende enn som et forbud (Bergkastet et al., 2009). En tommelfinger regel bør være å ikke ha mange flere enn fem regler, for å unngå at de brytes og lett skal kunne huskes, dette er særlig viktig for elevene som viser problematisk atferd. Som nevnt så bør reglene være enkle, korte og konkrete, og de bør i likhet med annet undervisningsstoff øves inn og repeteres. Læreren bør også frekvent følge opp med spørsmål for å forsikre seg at alle elevene har fått med seg reglene og hvordan forholde seg til dem.

Marzano (2005) påpeker at det er viktig å ikke bare pålegge elevene regler og normer, men at de forklares for elevene. På en slik måte vil en unngå tolkningsproblemer og dersom elevene har noen innvendinger eller forslag angående reglene så kan de tas i plenum og diskuteres. I selve utformingen av regler, sammen med klassen bør læreren forsøket å få elevene til å tenke og reflektere, gjennom spørsmål som «Hvilke regler må til for at vi alle skal få jobbet i fred og lært det vi skal lære?», på en slik måte fremmer en medbestemmelse og tenkning hos elevene. Medbestemmelsen vil være avhengig av alderen til elevene i klassen, dermed så bør medbestemmelsen øke i takt med alderen, men læreren bør allikevel være i forkant (Bergkastet et al., 2009). Marzano (2005, s. 16) hevder at lærere bør bruke god tid på å forklare reglene og normene slik at elevene forstår dem og aksepterte dem. Dette vil minke sjansen for at elever får behovet for å teste ut grensene og hva de kan tillatte seg å gjøre og ikke (Bergkastet et al., 2009). Dette betyr også at læreren sammen med elevene bør også diskutere hva som skal være konsekvensen av regelbrudd (Drugli, 2012).

I henhold til problematisk atferd som bryter med regler og normer i klassen, så er det viktig at konsekvensene skjer enten med engang etter regelbruddet, eventuelt at læreren sier ifra at eleven skal bli igjen etter timer er over. Negative konsekvenser bør også være konsist i forhold til regelbruddet, en overdrevet bruk av negative konsekvenser vil gjøre lite annet enn å skade relasjonen mellom eleven og læreren og for mild straff så vil ikke eleven oppleve en mulighet for å lære (Ogden, 2012). Bergkastet et al. (2009) påstår at en god regel beskriver hva som er riktig atferd, mens en dårlig regel forteller eleven hva han/hun ikke skal gjøre for å lykkes. Det er ikke uvanlig at lærere vurderer seg selv som konsekvente med opprettholdelse av reglene og konsekvenser for regelbrudd, men dersom elevene blir spurt så hevder de at håndhevelsen er noe inkonsistent (Sørli & Nordahl, 1998). Dette er motstridende funn

ettersom det er gjennom håndhevelsen av regler at elever lærer å følge regler, regler må altså brukes og ikke bare forklares. Allikevel uavhengig av hvordan eleven straffes så er til syvende og sist det viktigste at eleven forstår hva eleven gjorde feil, dette betyr at læreren kan trenge å forklare problemet.

Regler, normer og forventninger er viktig for både lærere og elever, men de kan ofte være forskjellige fra lærer til lærer. For å gjøre hverdagen enklere og mer forutsigbar for barn som viser problematisk atferd, så bør alle lærere opprettholde de samme reglene, normene og forventningene som er felles for alle på skolen. På en slik måte vil en unngå at de brytes og at det oppstår konflikter og regelbrudd, ettersom de kan eskalere og læreren blir nødt til å bruke lang tid på å nøste opp i konflikter. Realiteten er ofte slik at ulike lærere viser ulike former for klasseledelse, som betyr at de vil ha ulike måter å være lærere på og håndheve regler. Dette betyr at enkelte lærere vil være veldig strenge på opprettholdelse av regler, mens andre vil i kontrast være litt mer løsslupne.

Dette vil være vanskelig for mange elever som viser problematisk atferd, ettersom de vil måtte lære å forholde seg forskjellig fra lærer til lærer. Dermed kan det være en god ide, slik Marzano (2005) påpeker å forklare elevene at enkelte regler er relevante i enkelte situasjoner, men ikke i alle. For eks. Hvordan en oppfører seg i kirken, mot hvordan en oppfører seg på et middagsselskap. Ved å utdype situasjonsavhengige regler og normer vil de kunne få en forståelse av ulike situasjoner krever ulike regler, slik som at enkelte lærere er strengere på regler enn andre. Allikevel er det nødvendig å presisere at skolen bør ha regler som er felles for alle elevene for å skape en trygg og forutsigbar hverdag (Drugli, 2012).

10.2 klasseledelse: på godt og vondt

I det forrige kapitlet ble det kort redegjort hvordan enkelte lærere vil være strenge med opprettholdelse av regler i motsetning til andre lærere som ikke vil være det. Pellerin (2005) hevder at det er en klar korrelasjon mellom klasseledelsesstil og elevenes relasjon til lærere, motivasjon, akademisk oppnåelse, disiplin og forventninger. De fire formene for klasseledelsesstil som blir gruppert som «den forsømmende, ettergivende, autoritære og den autoritative læreren», per definisjon så vil de fire gruppene differensiere mellom høy

gjennomsnittlig og lav på dimensjonene varme og kontroll. I henhold til positive og negative miljøfaktorer så viser de betydelige forskjeller.

I sammenligningen av disse fire gruppene i forhold til hverandre og dimensjonene varme og kontroll så vil en kunne se at det er en som primært skiller seg ut som den mest effektive, som er den autoritative etterfulgt av autoritær og ettergivende. Den som kom dårligst ut er den forsømmende lærer. Den forsømmende lærer viser minimal innsats og svikter på de alle fleste områder, her er det mangel på ferdigheter innen undervisning, bevissthet over hva som skjer i klasserommet og/eller mangler kompetanse for å håndtere situasjoner. Naturligvis vil dette utfolde seg i at elevene verken opplever nærhet eller mestring, Ogden (2015) bemerker at elever fortolker lærerens handlinger i lys av relasjonen de har til læreren. Med andre ord betyr dette at elevene vil være i risikozonen for en svært negativ utvikling dersom dette får utfolde seg over tid, ettersom innflytelsen er ikke positiv for verken motivasjon, akademisk oppnåelse, disiplin og forventninger.

Den ettergivende lærer har mye varme, dermed er det preget av gode relasjoner mellom lærer og elev. Problemet at gode relasjoner mellom elevene og læreren er basert på lærerens evne til å utøve ledelse ovenfor klassen (Drugli, 2012). Dette medfører at læreren mister sin autoritet, og kan bli for «vennlig» med sine elever, det hjelper lite å like sine elever dersom de ikke hører på læreren. Altså er det klar mangel på disiplin og opprettholdelse av regler, i tillegg til at læreren ikke vil kunne gi gode tilbakemeldinger til elever. At læreren mister sin autoritet betyr at enkelte elever ikke vil føle trygghet, mens andre elever vil se på dette som en anledning til å utfordre lærerens lederskap. I tillegg vil det ikke være gode rutiner, normer og regler som betyr at det vil være lite struktur i undervisningen (Ogden, 2012).

Pellerin (2005) hevder at i likhet med den autoritative så vil den ettergivende være preget av god sosialsamhandling med elevene. Forskjeller kommer frem i kvaliteten på samhandling ettersom den autoritative vil involvere eleven i læringen i form av tilbakemeldinger, i kontrast til den ettergivende som vil mangle det aspektet. Denne læreren vil også ha veldig lave forventninger til eleven, som betyr at eleven vil ikke streve etter høye mål, men heller kun gjøre det absolutt nødvendige (Pellerin, 2005).

I kontrast til den ettergivende som viser varme men lite kontroll, har vi den autoritære læreren. Denne læreren karakteriseres som en som har god kontroll over klassen, men derimot viser lite varme. Klassemiljøet denne typen lærer skaper er en med strenge regler, sanksjoner og generelt lite disiplinproblemer (Nordahl, 2002). Det positive er at det er arbeidsro og

generelt lite støy. Det store spørsmålet derimot er om årsaken bak arbeidsro er at elevene frykter læreren, noe som kan lede til at elevene ikke nødvendigvis trives i klassen. Elevene vil oppleve lite positive tilbakemeldinger, anerkjennelse noe som kan resultere i lav selvtillit. Pellerin (2005) hevder denne læreren stiller høye forventninger til eleven og ønsker høy grad av lydighet. Denne formen for lærerstil kan fort ende med læreren bruker maktstrategier som sarkasme, latterliggjøring og spydigheter mot elevene. Naturligvis er dette veldig lite ideelt ettersom det kan bidra til at elevene blir aggressive, problemet som oppstår er at ettersom de ikke får utløp for det der og da, så vil aggresjonen komme frem i andre situasjoner og da hos andre lærere (Nordahl, 2002).

Til syvende og sist, den mest ideelle lærerstilen er den autorative. Denne lærerstilen inkorporerer det beste fra de nevnte lærerstilene. Den har i likhet med den ettergivende høy grad av varme, men også i likhet med den autoritære høy grad av kontroll. Kjennetegnes ved positive og støttende relasjoner til elevene samtidig som at læreren har god kontroll og struktur i klasserommet. Det stiller forventninger til elevene i likhet med at de får positive tilbakemeldinger. Klassemiljøet denne læreren skaper er et miljø det der er tydelig regler og arbeidsro når læreren krever det, men også rom for frihet og trygghet (Nordahl, 2002). Denne klasseledelsesformen er særlig nyttig dersom læreren har elever som viser problematisk atferd, ettersom det kan få en positiv innflytelse på elevens atferd.

Som diskutert ovenfor så viser de ulike formene for klasseledelse ulik grad av varme og kontroll som vil frembringe ulike atferdsmønstre hos elever. Når man relaterer dette til elever som viser problematisk atferd og hvordan lærere kan være svært forskjellige i sin klasseledelses form, så vil en fort kunne oppdage hvordan det kan frembringe problematisk atferd hos enkelt elever. Der den ene læreren viser en høy grad av varme, viser en annen lærer en høy grad av disiplin.

10.3 Undervisningspraksis av lav kvalitet

«Eir standard klasserom er eit rektangelforma rom på ca. 60 kvadratmeter. Der er eit kateter og 30 pultar på 5 rekkjer. Viktigaste inventaret elles er eit skap, tavle og kritt, kart over Norge og Europa passer og peikestokk. Utstyret fortel korleis ein vanleg undervisningstimen går for seg: læraren står ved tavla og skriv og forklarar, eller han sit bak kateteret og stiller spørsmål om lekse til i dag» (Fuglestad, 1993, s. 73).

Denne beskrivelsen kan de aller fleste kunne relatere til sin tid som elev i klasserommet og kjennetegnes ved en tydelig autoritetsfigur. Beskrivelsen utført av Fuglestad (1993) tar for seg hvordan den hverdagslige undervisningen finner sted i et klasserom, ut fra beskrivelsen virker det som det er snakk om forelesningsbasert undervisning. Slik Gage (2009) hevder så er blant fordelene til denne undervisningspraksisen at læreren er den autoritære og har kontroll over samspillet, dermed kan undervisningen gå i den hastigheten som passer læreren selv. Slik Sørli og Nordahl (1998) hevder så opererer skolen innfor visse forholdsvis rigide rammer. Undervisningen er i større eller mindre grad preget av lærerstyring, liten variasjon i aktiviteter, teoretisk oppgaveløsning og lite elevdeltagelse. Dette er hoved kritikken til forelesningsformen, og kommer frem særlig med fokus når elev engasjement og aktiv deltakelse anerkjennes som primære mål (Hattie & Yates, 2014).

At klasserommet er preget av ugunstige undervisningssituasjoner syntes å være en av de sentrale årsakene til at problematisk atferd oppstår i skolen. I en studie der elevenes stemme kommer frem gjennom selvrapporing, så påpekes det hvordan både 4. klassinger og 7. klassinger viser en gjennomgående tendens at, elevene som viste problematisk atferd også opplevde undervisningen som lite engasjerende og var tydelig preget av et negativt syn på skolegangen (Nordahl, 1998). Dette kan bekreftes gjennom hvordan Hattie og Yates (2014) i likhet med Gage (2009) hevder at forelesningsmetoden eller «CDR» i kledd Gage (2009) operasjonalisering innbefattet et enkelt IRE-mønster.

IRE eller initiering- respons – evaluering, tar for seg et simpelt og forutsigbart mønster for undervisning som lærere anvender som både gir kontroll men også en viss forutsigbarhet i undervisningen. IRE mønsteret kort oppsummert tar for seg hvordan læreren initierer til samhandling, ofte gjerne gjennom å stille et spørsmål. Spørsmålet blir besvart av en elev som velges av læreren ut ifra de som rekker opp hånden, svaret blir så evaluert for så å innlede en ny interaksjon, enten i form av et nytt spørsmål eller at læreren beveger seg til et nytt tema (Hattie & Yates, 2014).

En kan si at undervisningen er delt inn i sykluser som tilsynelatende viser seg å gjenta seg. Dermed kan en se at ved å bruke denne metoden så vil elevene oppleve lite variasjon i undervisningen, noe som svekker lysten til å vise engasjement og kan over tid svekke elevenes positive innstilling eventuelt forverre dårlig innstilling. Hattie og Yates (2014) hevder at denne metoden omfatter en forsterkende effekt hos læreren. Først og fremst så vil det sjeldent være slik at hele klassen følger med og er 100% oppmerksomme og interesserte i undervisningen. For det andre så betyr det ikke nødvendigvis at det går utover elevenes læring

(Delrapport 1, Sørлие, 1998). Men dersom dette mønster opprettholdes så kan det få negative påvirkninger hos eleven. Når læreren har gjennomført en hel IRE-sekvens der elevene besvarer spørsmålene, så vil det som oftest være de engasjerte som er de som svarer, dette betyr at det ofte er en relativt liten del av klassen som faktisk deltar. Hattie og Yates (2014, s. 44) hevder at «[...] Forelesning gir deg en illusjon av at undervisningen er vellykket. Din forsterkning kan ligge i det faktum at i det minste noen av elevene i klasser ser interesserte ut og holder tritt med agendaen».

Som en kan se så er det lite gunstig å utøve effektiv pedagogisk praksis dersom det kun er en liten gruppe av elevene som deltar. For den gruppen som deltar så vil de oppleve en større glede med undervisningen og generelt ha bedre innstilling til undervisningen, de resterende elevene i kontrast vil lære kunsten av å bli usynlige i timen. Dette er den ferdigheten som enkelte elever lærer for å kunne «melde seg ut av timen». Kunsten innebærer det å se aktivt der en lærer som en er opptatt med å lese eller skrive, forså å forsvinne i mengden altså vekk fra oppmerksomhetens sentrum og dermed unngår å bli lagt merke til (Hattie & Yates, 2014). Denne mangelen på tilstedeværelse ble omtalt som «mentalt fravær» i Sørлие og Nordahl (1998) sin studie og gikk under «læring- og undervisningshemmende atferd», de oppdaget at dette var et større problem enn først antatt. Det å ha redusert tilstedeværelse og interesse i undervisningen viste seg å henge sammen med en lite varierende og engasjerende undervisning.

Basert på det overnevnte så viser det seg at opplevelsen av undervisningen er vesentlig forskjellig fra slik læreren opplever undervisningen til hvordan elevene opplever undervisningen. Der læreren forsterker seg selv gjennom sin praksis og de elevene som følger med, så lærer den resterende klassen hvordan de skal forsvinne fra rampelyset og «melde seg ut av timen». At undervisningen oppfattes som lite variert, ensformig og lite engasjerende er naturligvis et stort problem ettersom det forårsaker at elever faller av underveis i timen. Dermed vil det naturlige fokuset være å hvordan endre sin egen lærerpraksis for slik å kunne fremme elevenes motivasjon og interesse. I likhet med hvordan elevene skal kunne få lov til å være med å etablere reglene i klasserommet, så bør de også få innflytelse på selve undervisningen og dermed på en slik måte fremme engasjement.

I Delrapport 4, Nordahl (1998) så fremmes det hvordan medbestemmelse er viktig i forhold til en demokratisk utvikling, i tillegg til at det også står hjulmet i barnevernsloven at elevens stemme skal bli hørt. Med oppgavens teoretiske utgangspunkt som oppfatter eleven som en aktør i miljøet, der eleven blir påvirket av miljøet slikt miljøet påvirker eleven, så faller det

seg helt naturlig at elevene skal kunne ha noe å si i undervisningen. Paradoksalt nok så viser det seg at det er en diskrepans mellom praksis og det som er hjelmet i loven.

I henhold til funnene i studien til Nordahl (1998) så viser resultatene at det er en tendens til at lærere bruker metoder som innebærer at de opprettholder sin kontroll og dermed også en viss forutsigbarhet i sin undervisning. Med andre ord så er det lite rom for elevmedvirkning noe som går imot det faktum at undervisningen skal være elevsentrert og preget av både variasjon og deltagelse. Et klassemiljø bør være preget av mer ansvar enn lydighet, indre kontroll enn ytre kontroll, mer elevsentrert enn lærersentrert (Ogden, 2015). Dette betyr naturligvis ikke at eleven skal kunne bestemme fritt, men at eleven får delta i å bestemme hvordan de skal utforske et faglig tema eventuelt velge alternative tilnærminger til stoffet, bør være et faktum. Lærerstoffet bør være slik Ogden (2015, s. 144) påstår: Lærerstoffet bør være elevorientert med muligheter for å arbeide i sitt eget nivå og muligheten for å jobbe i grupper.

I den samme undersøkelsen så kom det allikevel frem at elevene hadde tilnærmet ingen innflytelse på undervisningen annet enn hvem de skulle jobbe med og hvor de skulle sitte (Nordahl, 1998). At elevene fikk velge plasser og samarbeidspartner kan ha sin ulempe, ettersom de elevene som er mer tilbaketrukkne kan ofte stå igjen alene, i likhet som at ingen vil samarbeide med elever som er problematiske. Det viktige å ta med fra studien er hvordan resultatene fra undersøkelsen peker på at enkelte elever kan få både lærings- og atferdsmessige problemer i møte med undervisningspraksisen som skoler kan ha. Allikevel så er det viktig å påpeke at undervisningen ser ut til å være sterkt relatert til relasjonene til medelever og lærere særlig i henhold til egen deltagelse og atferd.

11.0 Sosiale læringsbetingelser i undervisningen

I det tidligere kapitlet ble det drøftet hvordan ulike sider ved undervisningen kan være med på å fremme eller være en av flere risikofaktorer for at problematisk atferd manifesterer seg hos elevene. En dårlig pedagogisk praksis er ikke nok alene, men dersom en supplerer med problemer i samhandlingen mellom læreren og eleven så vil en kunne se hvordan det fort kan eskalere. Problematisk atferd i undervisningssammenheng omfatter en faglig men også en sosial side, dermed er det snakk om to perspektiver med tanke på problemer, lærerens side men også elevens side. Sett fra lærerens perspektiv så betyr det at elevene ikke hører på læreren, følger

ikke beskjeder, protesterer og bruker urimelig lang tid på trivielle oppgaver og aktiviteter, det kan tilsynelatende virke som at de aktivt motarbeide læreren. Den andre siden tar for seg elevens side som kan respondere med problematisk atferd ettersom eleven kan oppleve at undervisningen er kjedelig, uinteressant, lite engasjerende eller vanskelig (Drugli, 2012; Ogden, 2015).

11.1 Læreren holdning som årsak

Cornelius-White (2007) hevder gjennom sin metastudie at de elevene som ikke ville gå på skolen og de elevene mislikte skolen gjorde det primært fordi de ikke likte læreren sin. Denne påstanden bygger på en innsamling av 119 studier, basert på 355,325 studenter, 14.851 lærere og 2439 skoler. Ut ifra resultatene fra denne studien kan en si at en dårlig relasjon mellom lærer og eleven er en svært ugunstig situasjon. I henhold til funnene så er det interessant å undersøke hva som kan forårsake problematisk atferd med et fokus på relasjonene mellom læreren og eleven samt, elevene seg imellom.

Hvilke holdninger læreren innbefatter i henhold til sine elever er uten tvil en meget viktig faktor for både relasjoner, læring og generell undervisning. Det finnes masse forsknings og studier som belyser viktigheten av lærer-elev relasjonen (Hattie, 2009). Svært mange av disse studiene har hovedsakelig tatt perspektiv på læreren, og dermed også tiltak som læreren kan ta i bruk for å veilede og påvirke elever som viser problematisk atferd i en positiv retning. Det mange av studiene ikke tar for seg som er minst like viktig, som er hvordan eleven påvirker læreren. Ettersom kommunikasjonen mellom læreren og eleven skal være en toveiskommunikasjon der begge partene vil påvirke hverandre, både positivt og negativt.

Det er ingen hemmelighet at elever som viser mye problematisk atferd uavhengig av i hvilken form, vil tiltrekke seg mye oppmerksomhet, i kontrast til de flinke elevene som utfører arbeidet de blir bedt om effektivt og stille. Dette kan medføre at eleven føler seg angrepet av læreren. Mye av denne oppmerksomheten kommer av at den viser seg som trass, sinne, kranling og uoppmerksomhet, altså generelt handlinger som kan utfordre både lærerens evne til å lede klassen men også selve relasjonen. At læreren stadigvekk skal bli utfordret vil bli et problem som øker med tiden som går, for til syvende og sist så er læreren kun et menneske som vil bli påvirket enten læreren er klar over det eller ikke.

Gjennom stadige konfrontasjoner så vil relasjonen mellom dem stadig forverres, i tillegg til at læreren kan ha etablert negative følelser og holdninger til elevene som bråker (Drugli, 2012). Dermed er det viktig at lærere er profesjonelle og overvåker sin egen holdning. Marzano (2005) hevder så vil det være lettere å håndtere problematiske elever, dersom en er klar over sin egen holdning i interaksjon med eleven. Han hevder også at det er viktig å være «mentalt forberedt» på hendelser som potensielt kan oppstå. I Delrapport 4, Nordahl (1998) ble det konkludert at mange av elevene av ulike grunner har dårlige holdninger til skolen. Dersom en i tillegg skal legge til lærerens negative holdninger på toppen, så vil en straks se hvordan dette vil forårsake ugunstige læringssituasjoner for alle partene.

Drugli (2012) argumenterer for når en relasjon allerede har blitt brutt, så vil det forverres men også opprettholdes gjennom det hun kaller for en «ond spiral». Den opprettholdes ved at partene har havnet i et tvunget samspill som kjennetegnes ved at læreren viser atferd og holdninger som bidrar til at barnet lærer å være aggressivt og vanskelig. Slik Helgeland (1994) påstår så vil elever som er sårbare oppleve maktmisbruk, urett, arroganse og spydigheter fra læreren, som til gjengjeld forsterker elevens utagering. I likhet med hvordan elever som utfordrer lærerens sårbarhet og usikkerhet forsterke irrasjonell atferd hos læreren. Dermed blir denne spiralen en form for selvoppfyllende profeti som kan være svært vanskelig å bryte. Det er ingen hemmelighet at det vil bli vanskelig å reparere og etablere nære relasjoner dersom oppmerksomheten er rettet mot å reagere ovenfor elever som er vanskelig i kontrast til å forsøke å komme i forveien å forebygge. Gjennom å være reaktiv overfor eleven risikerer læreren å raskt gå i «straffemodus» som vil ikke oppnå noen gode resultater (Hattie & Yates, 2014).

Lærerens holdning er noe som vil være synlig for andre å se, uavhengig om læreren er klar over det selv eller ikke. Dersom læreren forsøker å skjule de negative følelsene for en elev så argumenterer Hattie og Yates (2014) for at det fortsatt kan oppstå emosjonell lekkasje, en lekkasje i form av for eks. stemmeleie som antyder sarkasme, uærligheter og/eller spydigheter. I likhet med at læreren kan utilsiktet ta til seg situasjoner på et emosjonelt plan og dermed reagerer på en emosjonell måte som får «begeret til å renne over». Det er ikke uvanlig at dette medfører til irrasjonelle negative reaksjon som fører til en opptrapping. Dermed er det veldig viktig at læreren er bevisst på sin egen holdning, relasjonskompetanse og profesjonalitet (Drugli, 2012). I tillegg hevder (Marzano, 2005) at ens egen mentale helse er minst like viktig i henhold til å positivt håndtere elever som viser problematisk atferd.

«[...] its cirital for you not to carry anger, resentment, and other hostile feelings once a dicipline situation is over. If you are angry with a student from a incident that happened the day before, you might enter a power struggle just to flex your muscles and show who is boss» (Marzano, 2005, s. 74)

11.2 Kommunikasjon av negativ art

Lærings- og undervisningshemmende atferd har vist seg å være dem mest frekventerende atferden som oppstår i undervisningen. Ved at den kategorien for problematisk atferd ofte påvirker medelever, så må læreren ofte forholde seg aktivt til elevene. Dette medfører at læreren vil ofte bruke mye tid og energi for å komme forut for eller dempe atferden før den forstyrrer undervisningen. Læreren vil på dette punktet ha få andre muligheter enn å utøve kontroll over eleven. Med andre ord så vil kommunikasjonen mellom læreren og elever være betydelig mer kommanderende og negativ, enn å gi beskjeder på en vennlig og høflig måte (Drugli, 2012). Kommunikasjon vil ofte komme i form av negativt formulerte irettesettelser og en overdreven bruk av konsekvenser.

Greene (2011) hevder at vi per dagsdato lever i et samfunn og i en kultur der en ofte tar i bruk konsekvenser for å korrigere negativ atferd og rose god atferd. Dette kan relateres til både «behaviorismen» og «law of effect» i forhold til bruken av belønning og straff som atferds medierende og læringsfremmende metode (Thorndike; Watson, 1994). I lys av bruken av konsekvenser kan belønning for passende atferd bety privilegier, klistremerker og andre goder, i kontrast til straff for upassende atferd som er tap av privilegier, ekstra oppgaver og timeout (Greene, 2011). Spurkeland (2009) hevdet at en vanlig feil mange lærere gjør relatert til å gi tilbakemeldinger er at de gjør det på i en «du-form».

Med du-form så betyr det at tilbakemeldingen gis på en direkte og anklagende men også belærende og kritiserende form, dette resulterer i lite annet godt enn å såre den andre partens følelser. For eks. så kan lærere si «Du må slutte å bråke, du forstyrrer alle dine medelever» og «NÅ! setter du deg ned på plassen din og forblir stille!». Slike tilbakemeldinger gir lite rom for dialog ettersom det er en svært avvisende enveis kommunikasjon. Dermed er det ikke uvanlig at elevene inntar en forsvarsposisjon ettersom de vil føle at de blir straffet og personlig beskyldt (Spurkeland, 2009).

I kontrast til å bruke en «du-form» i tilbakemeldinger kan læreren istedenfor bruke en «Jeg-form» til å formidle budskapet. Spurkeland (2009) påpeker at ved å gi det i en «jeg-form i kontrast til en «du-form» så formidler læreren på egne følelser og opplevelser, dermed har det ikke en like angripende og belærende tone. For eks. «Jeg blir skuffet og lei når du bråker i timene. Det forhindrer meg, deg og dine klassekamerater med å komme i gang med timen». Ved å si det på en slik måte så vil en fremme budskapet om elevens handlemåte som ikke passer seg, men allikevel ikke virker for aggressiv eller refsende. Dermed vil en kunne unngå at det åpner for en diskusjon, ettersom den baserer seg på lærerens egne følelser og oppfattelse av situasjonen. I kontrast til en «du-form» der læreren har spilt kortet sitt og venter på elevens svar som kan komme som et angrep (Spurkeland, 2009).

Ingen elever i klassen vil oppleve å få så mye oppmerksomhet fra læreren enn de elevene som viser problematisk atferd i undervisningen. Riktig nok så er mye av dette av negativ art, som betyr at de ofte opplever mer konsekvenser enn klassekameratene. I en studie utført i America angående nulltoleranse-politikken så viste resultatene å ha hatt en motsigende effekt. Intensjonen til studier kalt «kalt *Zero Tolerance Task Force*» var å minimere og forebygge vold og atferdsproblemer i undervisningssammenheng, gjennom å umiddelbart slå ned på negativ atferd. I kontrast til å minke mengden problematisk atferd, så viste det seg at den derimot øke frekvensen av atferdsproblemer (Russel, 2008). Nordahl et al. (2005) i kontrast til funnene til Russel (2008) så påstår de at en kan og bør ta i bruk ros, oppmuntring og belønning for å redusere, korrigere og forbygge atferd. Forskjellen er derimot i at en ikke skal koble straff og negative sanksjoner med belønning. Med andre ord skal det kun brukes belønning for god atferd, for slik å oppmuntre ønsket atferd.

En ting som verre enn å gi dårlige negative tilbakemeldinger, er det å ikke gi tilbakemeldinger i det heletatt. Det er helt naturlig å kvise seg mot å gi tilbakemeldinger, ettersom det er en ubehagelig affære som preges av tanker og forestillinger om hvordan den andre parten vil motta beskjeden, særlig når den er av korrigerende art (Spurkeland, 2009). Det er ikke uvanlig å tenke at det kan ødelegge relasjonen med eleven og dermed ta fra motivasjonen til eleven. Gitt riktig kan negativ tilbakemelding rense luften og få frem budskapet som hva som bør gjøres noe med, gitt feil kan det øke forekomsten av problematferd og det å ikke gi tilbakemelding i det heletatt vil i hvert fall ikke oppnå noe.

11.3 Den asymmetriske relasjonen i klasserommet

Annerkjennelse er en faktor som er sentral i alle positive relasjoner, slik Drugli (2012) hevder så bygger dette på en forutsetning om at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene og dermed også et subjekt-subjekt-forhold mellom dem. I et slikt forhold så vil det være ønskelig fra begge partene om å bli anerkjent av den andre. Uavhengig av hvor likeverdig forholdet er så vil det alltid være en fordel i lærerens favør, ettersom de har sin profesjonalitet og har ansvar for elevene og dermed vil de alltid ha «definisjonsmakt» over elevene. Dette betyr at læreren er i en unik posisjon for å påvirke omgivelsene og miljøet.

Som sagt så er læreren den primære og overordnede autoriteten i klasserommet, og dermed vil være den som har mest kontroll. Allikevel så er det snakk om to former for kontroll i klasserommet, lærerens kontroll på undervisningen og elevenes kontroll med læringen i undervisningen. Nordahl, Hemmer og Hansen (2012) hevder at en høy grad av lærerstyring betyr at læreren vil forsøke å påvirke og kontrollere elevenes læring. Dermed oppstår problemet at det kan bli en for høy grad av dominans, som kan føre til at elevene først og fremst mister motivasjon og engasjement for undervisningen, i tillegg til at elevene kan stille seg i opposisjon til læreren i opprør. I de tilfellene dette skjer så vil læreren, i kledd Baumrind (1991) begrep, bevege seg fra å være en autoritet til å bli autoritær. Dermed er veien kort til å bruke maktstrategier, spydigheter og sarkasme når elevene ikke hører etter (Nordahl, 2000). Dette er vel så relevant for lærere som innbefatter mye erfaring som nye utdannede lærere som tilegner seg erfaring gjennom prøving og feiling.

I de to tidligere kapitlene ble det drøftet hvordan negative holdninger og kommunikasjon kan påvirke relasjonen mellom lærer og elevene, dersom en også legger til negativ autoritet vil læreren kunne ha store innvirkninger på klassen. I studiene utført av White og Kistner (1992) og Hughes og Kwok (2006) oppdaget de at lærerens holdninger til enkelt elever kan smitte over på medelever, slik at de adopterer holdningen. I henhold til barn som da viser problematisk atferd så vil dette være av særlig interesse. Resultatene av studiene viste at når læreren bevisst ga positivt oppmerksomhet til en enkelt elev, ble denne eleven positivt beskrevet av sine medelever. Dette betyr også at negativ oppmerksomhet vil også ha samme effekt, slikt at eleven vil bli negativt beskrevet av sine medelever. Dersom en legger til dette i tillegg til at de allerede utagerer og dermed allerede er «upopulære» så kan dette få alvorlige følger. Blant følgende kan være skulk, mer alvorlig problematisk atferd og dårlige akademiske resultater på skolen og marginalisering. Marginalisering kommer i form av at medelever holder seg unna og/eller ikke inkluderer de marginaliserte elevene, som kan lede til

et dårlig selvbildet, ensomhet og depresjon (Hughes & Kwok, 2006). Som igjen kan lede til en eskalering i problematisk atferd som viser seg. Hattie (2009) har konkludert i sin metaanalyse at medelever spiller en meget viktig rolle i elevenes skoleliv.

Men det har vist seg at det kan gå motsatt vei også, da når eleven med problematisk atferd har en høy sosial status i klassen. I kontrast til at lærerens holdning til en enkelt elev smitter over på medelever uavhengig om den er positiv eller ikke, så har det vist seg at eleven kan få med seg klassen på sin side å gå imot læreren. Som nevnt i et tidligere kapittel angående den «kollektive bevisstheten» som finner sted blant elevene, så vil nettopp det å klare å snu klassen mot læreren resultere i en rask eskalering (Shulman & Carey, 1984). Dermed kan det i løpet av relativ korttid kunne eskalere fra mild til betydelig mer problematisk atferd, som for eks. utagerende atferd eller over tid til antisosial. I slike situasjoner vil læreren oppleve store problemer med å få tilbake klassen på spor, ettersom det har oppstått et opprør. Slik Greene (2011) hevder så vil sannsynligheten for at problematisk atferd forverres og eskaleres til antisosial atferd øke med frekvente konfrontasjoner over tid. Dette medfører en økning i henhold til problematferdens frekvens, intensitet, varighet og omfang.

Den kollektive bevisstheten kan dersom ubehandlet, utvikle seg til å bli et meget stort problem som kan gå alvorlig utover læreren samt medelever. Roland (2018) hevder at elever med mer alvorlige problematisk atferd, som det som omtales som utagerende atferd kan aktivt teste grenser og utfordre lærerens autoritet. Her er det like relevant å snakke om en elev, som at det utvikler seg en liten gruppe, ettersom Roland (2018) påpeker at elever med samme holdninger finner hverandre svært enkelt. Han beskriver denne magnetismen som «tyngdekraften ser uvanlig kraftig ut for dem som bærer på antagonistiske – negative – holdninger til «de andre»; de trekkes særlig sterkt mot hverandre» (Roland, 2018, s. 86). Disse elevene vil ofte analysere læreren for å finne ut hvor langt de kan dytte grensene, lærere vil som oftest på et tidspunkt forsøke å bremse ned og forhindre ytterligere forstyrrelser. I de tilfellene læreren mislykkes så vil grensene dyttes betydelig, i tillegg til at læreren sakte men sikkert mister sin autoritet. Fallhøyden er stor dersom læreren mister sin autoritet, ettersom det betyr at elevene har tatt over klasserommet og forsterker seg selv for hver gang de greier å undertrykke lærerens autoritet. I de tilfellene læreren har mistet sin autoritet totalt, vil det ofte måtte mer omfattende tiltak for å berge situasjonen (Roland, 2018).

12.0 Sosiale og strukturelle betingelser for problematferd

Kapitlene fram til nå har forsøkt å belyse faktorer i den pedagogiske praksisen som gjennom studier og publikasjoner har vist seg å kunne fremme problematisk atferd. Primært har de blitt skilt fra hverandre i henhold til om faktorene har strukturelle og sosiale betingelser, riktig nok må det presiseres at flere av faktorene har både et sosialt men også et strukturelt aspekt ved seg. Til tross for at betingelsene har blitt drøftet hver for seg, så er det viktig å ikke glemme at flere av faktorene ofte opptrer samtidig og dermed må ses som deler av et større bilde når en skal forstå årsakene til problematisk atferd. De fire formene for problematisk atferd som er operasjonalisert av Sørli og Nordahl (1998) vil ha ulike årsaker for at de oppstår i undervisningen, ettersom studien tar for seg både læreren og elevens perspektiv så vil det bety at det vil være visse forskjeller og likheter blant de ulike formene for problematisk atferd.

Den mest frekvente og minst alvorlige av de fire formene kalt den lærings- og undervisningshemmende atferd viser seg å bli vurdert forskjellig på enkelte punkter men likt på andre mellom lærer- og elevvurderingene. Vurderingene var like i henhold til at elevene som viste denne midle formen for problematferd skåret høyt på «selvhevdelse og empati overfor jevnaldrende», med andre ord betyr dette at de ble vurdert i et positivt lys uavhengig om de ble vurdert som atferds problematiske. Derimot viste elevenes selvrapport at det også kunne relateres til lite verdsetting og støtte fra læreren, negativt syn og innstilling til skolen, mangelfulle ferdigheter i tilpasning til normer og regler og lite engasjerende undervisning fra både elevene og lærerens side (Sørli & Nordahl, 1998).

selvrapporten fra elevene kan dermed direkte relateres til kvaliteten til undervisningen. Både til hvordan selve undervisningen er og til relasjoner i undervisningen. Fuglestad (1993) observerte i sin studie at han av og til satt igjen med at timen aldri kom skikkelig i gang, mye av dette kommer av at det stadige er små avbrytelser og situasjoner læreren forsøker å kontrollere. Han forteller også om hvordan klassen aldri på et tidspunkt var samlet om noe ettersom læreren brukte mye tid på å gi kommandoer som «ta ned beina!» og overså enkelte regelbrudd. Slik Hattie og Yates (2014) hevder så er et slikt klasserom preget av mye lærerstyring som forsøker å opprettholde kontroll, dermed er det en relativt lav grad av elevvirksomhet i timen. Mange av de nevnte årsakene kan trolig skyldes hvorfor læring- og undervisningshemmende atferd finner sted i enkelte klasserom.

Sosial isolasjon viste seg å være et større problem enn først antatt, noe av grunnen til dette er at denne formen for atferd har en tendens til å gå usett over lang tid. Sett fra elevvurderingene

så viste det seg at det var en nær sammenheng mellom sosial isolasjon og lite engasjement fra elevenes og lærerens side, dårlig miljø blant elevene, negativ innstilling til skolen og lav selvtillit (Sørli & Nordahl, 1998). Denne formen for problematisk atferd viste seg å fremtre mer hos de eldre elevene enn de yngre, i tillegg til en ufordelbar fordel hos jentene over gutter. I likhet med lærings- og undervisningshemmende atferd så er det visse karakteristika som gjentar seg i dette atferdsmønsteret som i de andre som skal redegjøres for. Allikevel så viser det seg at særlig lav selvtillit viser seg å ha en nær sammenheng med sosial isolasjon, dette kommer frem i lærerens vurdering. Lærerevurderte elever som viste sosial isolasjon til å ha lav selvtillit, lav mestringsevne og lav grad av autonomi (Sørli & Nordahl, 1998). Hattie (2009) påpeker at i sin metaanalyse så viste seg at det var en lav men positiv korrelasjon mellom selvtillit og mestringsevne, dette kan forklare hvorfor disse elevene også har lav grad av autonomi.

I vurderingene av utagerende problematisk atferd så viste elevenes selvrapport en tendens at det trolig skyldes flere årsaker som har med selve eleven å gjøre enn faktorer i omgivelsene i klasserommet. Det blir beskrevet at disse elevene hadde positivt engasjement men negativ innstilling til skolen i tillegg til svakere evne til å tilpasse seg andre, samt selvkontrollferdigheter (Sørli & Nordahl, 1998). Utagerende problematisk atferd er en mer alvorlig atferd som viser seg å ha flere årsaker innenfor de sosiale betingelsene i undervisningen. Mye av dette kan trolig skyldes av at atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for positiv atferd i tillegg til at den saboterer for positiv samhandling med andre (Ogden, 2015). Nordahl et al. (2005) beskriver denne formen for problematisk atferd gjennom handlinger de fortar seg som å bli fort sint, svarer tilbake ved irettesettelser, kringling og slåssing med medelever. Med andre ord så omfatter dette både fysiske og psykiske angrep på andre mennesker. Lærer vurderingen vil tas til sist, ettersom det er de samme årsakene for både utagerende og antisosial atferd.

Antisosial atferd er den som omtales som den minst frekvente men også den absolutt mest alvorlige. Handlingene innenfor denne formen for problematisk atferd beskrives som destruktive, alvorlige regelbrudd og etisk betenkelige. Dette kan omfatte intensjonelle handlinger som skader andre fysisk og psykisk, mobbing, trakassering og annen åpen fiendtlig handling (Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998). I elevenes selvrapport viste resultatene at årsakene omfattet lite engasjerende undervisning fra både lærerens og elevens side, dårlig elevmiljø og reduserte evner til tilpasning (Sørli & Nordahl, 1998).

I henhold til både antisosial og utagerende atferd så viste lærervurderingene at de hadde felles årsaker. Først og fremst å viste det seg at både elevene selvrapport og læreres vurdering viste at det var i hovedsak gutter som viste disse formene for problematferd. Dette samsvarer med funn fra både (Hattie, 2009; Ogden, 2015). andre årsaker er rettferdighetsorientering, lav selvtillit og attraktivitetsrelaterte området (Sørli & Nordahl, 1998). Med attraktivitetsrelaterte områder så refereres det til elevens evner til å virke som en attraktiv person sosialt ovenfor medelever. Viktigheten av venner kommer frem i henhold til klassemiljøet, hjelp, støtte i tillegg til å dempe utviklingen av konflikter. Dermed vil mangelen på venner gå utover eleven selvtillit som til gjengjeld kan forverre situasjonen (Hattie, 2009).

Som en kan se så er det visse årsaker som gjentar seg over flere av formene for problematisk atferd, dermed kan en si at i et klasserom så vil det ut fra disse karakteristikaene kunne manifestere seg flere former for problematisk atferd. De mest gjentakende årsakene var lav engasjement fra både lærere og elever, dårlig innstilling til skolen, dårlig elevmiljø samt lav selvtillit (Sørli & Nordahl, 1998). Ved å sammenlikne funne til Nordahl (1998) i forhold til funnene til Hattie (2009) sine metaanalyser så vil en kunne se hvordan disse årsakene kan fremme problematisk atferd. Hattie (2009) hevder at det kan være en relasjon mellom selvtillit og selvmestringstro, ettersom elevens selvtillit og selvmestringstro vil øke når eleven oppnår akademisk suksess. Dersom eleven også har venner som kan hjelpe og motivere så vil også det øke selvtilliten, ettersom «peer influence» har vist seg å være en viktig faktor for elevene. Allikevel vil dette være vanskelig å oppnå dersom lærere ikke er engasjerende ettersom elevene vil til gjengjeld heller ikke være engasjerende (Hattie, 2009).

Hvorvidt elevene syntes undervisningen er engasjerende eller ikke, så vil det være påvirket av relasjonen til læreren og medelever. Det har vist seg å være en tendens til at lærere som rapporterte om anstrengte forhold til sine medelever også viste til mer problematferd, i kontrast til lærere som rapporterte om gode forhold rapporterte mindre problematferd. I tillegg vil elever være mer tilbøyelige til å oppfylle forventninger som læreren tildeler eleven, som er for eks. være stille, følge regler og følge med i undervisningen (Bergkasted et al., 2009; Hattie, 2009).

Dersom en ser overordnet på alle årsakene både de frekvente og de mindre frekvente kan en oppsummere årsakene i til problematisk atferd som en funksjon av fire forskjellige forhold:

1. Elevenes grad av nåværende og fremtidig innstilling til skolen, mengden trivsel eleven opplever på skolen, samt interessen og verdien eleven tildeler skolen

2. Kvaliteten på de faglige læringsbetingelsene, dette omfatter hvorvidt eleven opplever en engasjerende undervisning og engasjement fra lærer og medelever
3. Kvaliteten på de sosiale læringsbetingelsene, sentralt er betydningen og kvaliteten på relasjonen til læreren og eleven
4. Elevenes sosiale kompetanse.

(Sørli & Nordahl, 1998, s. 197).

Punkt 4. «elevenes sosiale kompetanse» er nevnt ettersom ut fra studien viser seg å være en viktig opphavsfaktor for problematisk atferd. Sosial kompetanse er absolutt en viktig faktor å ta for seg i undersøkelsen på problematisk atferd, men på grunn av at oppgavens rammer og tema så har ikke det blitt eksplisitt redegjort for.

13.0 Tiltak

«What teachers do matters»

(Hattie, 2009, s. 22)

Slik sitatet tilsier så vil lærerens rolle ha en innvirkning på elevene sine, uavhengig om innvirkningen er positiv eller negativ. Om den er positiv vil lærerrollen på mange måter være nært koblet til hvordan læreren anvender sin erfaring og kunnskap til å håndtere de mange strukturelle men også sosiale situasjonene som oppstår i skolehverdagen. Hattie (2009) hevder på bakgrunn av sin metaanalyse at lærere har utentvilt den mest fundamentale påvirkningen på elevenes læring. Elevenes akademiske suksess og trivsel vil dermed være et direkte resultat av lærerens bruk av sin yrkeskompetanse. I et klasserom så vil enkelte lærere spontant matche med enkelte elever bedre enn med andre elever, i disse samhandlingssituasjoner vil relasjonen etableres ganske så enkelt og problemfritt. Samtidig som at det vil være elever som læreren ikke vil matche så godt med, som vil kreve mye mer av læreren enn den gjennomsnittlige eleven (Drugli, 2012).

Sist men ikke minst vil det også være elever som læreren ikke matcher med i det heletatt som av ulike årsaker vil utfordre læreren og gjøre den pedagogiske praksisen betydelig vanskeligere å gjennomføre. I noen situasjoner så vil det være behov for å hente eksternhjelp for å håndtere de elevene, den klassen eller det trinnet som er utfordrende. At lærere trenger hjelp utenfra for å håndtere disse elevene er ikke et tap fra lærerens side, det er tvert imot et skritt i riktig retning for å kunne utvikle seg selv og endre sin egen atferd i relasjonen til eleven, i kontrast til å forvente at eleven skal forandre seg (Drugli, 2012).

Basert på det overnevnte vil oppgaven ta for seg to tiltak. Det første tiltaket eller bedre kalt retningslinjer vil ta for seg mer generelle retningslinjer basert resultater fra metaanalyser og studier som har vist seg å ha en positiv funksjon. Dette vil omfatte ferdigheter læreren kan lære eller bli bedre på for å fremme gode relasjoner med sine elever og hvordan øke kvaliteten på de strukturelle betingelsene i undervisningen. Det er ikke uvanlig at skoler og lærere henvender seg til PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) når det er behov for ekstern hjelp, dermed vil det første tiltaket bli lagt fram som retningslinjer læreren kan ta i bruk for å forsterke sin ledelse og forbedre sine relasjoner. Det andre tiltaket vil ta for seg «snu-metoden» som er framgangsmåte på hvordan endre hele klasserom eller trinn for kollektive atferdsvansker (Roland, 2018). Selv om oppgaven primært har fokus på læreren og hvordan forbedring av lærerens yrkeskompetanse skal forhindre at det oppstår problematisk atferd, så vil det til tider ikke være nok. Det er ikke uvanlig at lærere mister kontroll over sin klasse, ved å miste kontroll så har en også mistet autoriteten og tapt slaget mot elevene. I slike tilfeller når problemet ikke er bare hos noen få elever, men heller hele klasser og/eller trinn, så er det nødvendig for mer omfattende og solid tiltak.

14.0 Retningslinjer for å styrke den pedagogiske praksisen

At lærere strever med å håndtere elever som viser problematisk atferd i tillegg til å hjelpe elever samtidig også holde en undervisning, kan veldig fort tappe læreren for energi og motivasjon for å fortsette undervisningen. Overtid vil dette ha lite gunstige effekter, ettersom det kan medføre mye stress. I veien til å forbedre undervisningen så er det viktig at læreren er klar over hvorfor problematisk atferd oppstår, det neste skrittet er hvordan gå frem for å forhindre at det oppstår mer. I de tidligere kapitlene har årsakene til problematisk atferd blitt relatert til strukturelle og sosiale betingelser i undervisningsmiljøet, dermed har en to områder læreren bør overvåke og evaluere sine ferdigheter innen, område som tar for seg hvordan lede en klasse og hvordan stifte og opprettholde gode relasjoner. Hattie (2009) bok kalt «Visible learning» er en kjempe stor syntese som omfatter over 800 metaanalyser som er relaterte til ulike aspekter ved skolen, læreren, eleven og den pedagogiske praksisen. De 800 metastudiene bygger på 52637 studier av undervisning som omfatter flere millioner elever og presenterer en rangeringsliste med hele 138 faktorer. Dermed vil oppgaven basere retningslinjene på bakgrunn av alle disse metastudiene. Ifølge Hattie (2009) sin syntese av metaanalyser så konkluderte han med hovedsakelig tre punkter som skiller seg ut når det handler om å fremme effektiv klasseledelse:

1. Lærerens evne til relasjonskompetanse
2. Lærerens evne til å komme forutfor potensiell problematisk atferd og evnen til å opprettholde en emosjonell objektivitet.
3. Lærerens evne til å kommunisere hva av atferd som er tillatt og ikke-tillatt i undervisningen, samt bruken av konsekvenser.

14.1 Relasjonskompetanse

Tidligere i oppgaven ble relasjonskompetanse definert av Røkenes og Hanssen (2012) som hvordan forstå og samhandle med andre mennesker på en god og hensiktsmessige måte. Med andre ord så betyr det hvordan læreren og eleven samhandler og kommuniserer med hverandre og etablerer en relasjon. Hva læreren bør gjøre vil være kontekstavhengig ettersom

det er avhengig av hvilken elev læreren forholder seg til, hvilken kontekst samtalen foregår i og hvordan læreren fremstår (Nordahl, 2002). Dermed er det tilnærmet umulig å kunne gi tips og teknikker for hvordan etablere et godt forhold. Derimot så er det mulig å gi retningslinjer på sentrale forhold som lærere bør anvende. Anerkjennelse, tillit og evnen til å kunne kommunisere har vist seg å være sentrale forhold i etableringen av gode relasjoner (Drugli, 2012; Nordahl et al., 2005; Spurkeland, 2009)

Tillit anses som en av de viktigste sentrale forholdene i et forhold, når en elev opplever å bli likt av læreren så vil forholdet mellom dem gjennomgå en forandring. Partene vil være mer tilbøyelige til å gi noe av seg selv for at tillit skal oppstå, og dermed gjør en seg selv sårbar. Dette medfører for at det er en mulighet for å bli avvist, dette gjelder læreren og eleven (Drugli, 2012). Nordahl et al. (2005) hevder at tillit er relativt vanskelig å oppnå i likhet som det er veldig lett å bryte. Bruken av for eks. spydigheter vil veldig enkelt ødelegge tilliten, ettersom ingen vil forholde seg til noen som er ubehagelige og har utøvd urett mot en. Dette kan også være noe av årsaken til at enkelte elever er vanskelig å vinne tilliten til. Enkelte elever, særlig de som viser problematisk atferd kan sjeldent ha møtt tillit fra andre eller ha opplevd å få tilliten brutt mange ganger, som kan lede til at lærere gir og gir av seg selv men, ikke får tilbake fra eleven (Spurkeland, 2011). Drugli (2012) hevder at tillit baserer seg på et gjensidig ønske om å ønske hverandre vel, nettopp det kan være problemet ettersom eleven har negative erfaringer med det.

Spurkeland (2011, s. 72) beskriver at i enkelte tidspunkt så vil relasjonen gjennomgå det han referer som «en rasjonell eksistensiell situasjon» som er et avgjørende øyeblikk i relasjonen mellom læreren og eleven. Disse sensitive relasjonene oppstår når en av partene enten skuffer eller innfrir i en avgjørende situasjon. For eks. kan en slik situasjon innbefatte en hendelse i hjemmefronten eventuelt på skolen som har en stor emosjonell betydning for eleven. Dersom læreren oppdager dette, kan riktig bruk av empati være det som knytter et sterkt bånd. Derimot kan det også neglisjeres og lede til at eleven tar avstand, og dermed sabotert for at tillit kan finne sted og dermed forsterke mistilliten eleven har til autoriteter (Spurkeland, 2011). På en annen side så hevder (Nordahl et al., 2005) at hvordan læreren framstår er det som vil vinne tilliten til elever. Dette betyr at læreren bør framstå som en person de kan snakke til, en person som er forutsigbar og troverdig, en god lytter og en person som er positivt innstilt til eleven. Ved å vise de nevnte kvalitetene så vil læreren så i bedre posisjon for å gjøre seg fortjent til tilliten, ettersom en ikke kan kreve tillit. Ettersom læreren er den med mest autoritet, så vil det falle på lærerens ansvar å være den som legger til rette for ved å

vise at jeg læreren bryr seg, tror på eleven, ønsker å støtte eleven og være der for eleven (Drugli, 2012).

Anerkjennelse er en annen viktig faktor som sammen med tillit fremmer en god relasjon basert på et gjensidig og likeverdigforhold mellom læreren og eleven. I likhet med tillit, så vil lærerens væremåte være viktig for hvordan anerkjennelsen blir mottatt av eleven (Drugli, 2012). Gjennom støtte og oppmuntring, ros og positive tilbakemeldinger så vil læreren anerkjenne eleven og vise at «jeg ser deg» (Nordahl et al., 2005). Allikevel så er det en hårfin linje læreren må forholde seg til når det er snakk om å gi anerkjennelse til en elev. Uavhengig av hvor flink en selv hevder en er til å gi ros, oppmuntring og positive tilbakemeldinger så har det lite å si dersom eleven oppfatter det som falskt. Overdreven bruk av anerkjennelse og ros vil bli gjennomskuet av eleven, og dermed kan få en motsigende effekt. Dermed bør anerkjennelse gis på en så direkte og tydelig måte som det er mulig.

Drugli (2012) hevder at lærerens anerkjennelse er med på å påvirke hvordan eleven oppfatter seg selv, gjennom flere samspillserfaringer så vil eleven enten utvikle en positiv eller negativ selvforståelse. Gjennom kommunikasjon med eleven så vil læreren ha muligheten til å både bryte ned og bygge opp elevens selvoppfatning. Slik Drugli (2012, s. 50) hevder så vil «Anerkjennelse fra lærerens side bidra til tillit, likeverd og respekt i relasjonen mellom lærer og elev». En god relasjon kan få en disiplinerende funksjon gjennom lojalitet og tillit ved at partene i relasjonsforholdet ønsker hverandre godt, kan dette få en dempende effekt på provokasjonstrangen og sabotasjelysten. Dette åpner for at både læreren og eleven får gunstige arbeidsbetingelser som er helt forskjellige fra betingelsene i en negativ relasjon. I en negativ relasjon vil eleven lukke og avvise sin mottakskanal til læreren, slik at læringsbetingelsene vil være svært vanskelige. Dermed får relasjonen til læreren en stor påvirkningskraft på sine elever, slik Jan Spurkeland hevder (2011 s.49) «Vi lar oss ikke lede av hvem som helst – vi lar oss i utgangspunktet bare administrere».

Dialog anses som en av de viktigste redskapene en lærer bør ha gode ferdigheter innen, hevder Spurkeland (2009). Han beskriver denne ferdigheten som evnen til å ha en likeverdig og balansert samtale, uavhengig av om en av partene har en høyere posisjon slik en lærer vil ha. Fra lærerens side så betyr dette hvordan læreren gi den andre parten, eleven, anledning til å argumentere for sin side. Læreren vil allikevel ha den «definerende makten» til å kunne bestemme hva utfallet eller konsekvensene skal bli dersom det for eks. har blitt begått et regelbrudd (Drugli, 2012; Spurkeland, 2009). At læreren har evnen til å ha en dialog i kontrast til en diskusjon med eleven vil definitivt hjelpe slik at eleven forstår hva som er problemet.

Spurkeland (2009) hevder at en diskusjon implisitt har med seg et kamp-aspekt, med dette så referer han at det tar sikte på å skape en vinner og en taper noe som ikke er formålet. Tvert imot er formålet heller å fremme trygghet, forutsigbarhet og opplevelse av verdsetting.

Med tanke på hvordan en diskusjon raskt kan lede til at det eskalerer til en konflikt, så er det nødvendig å fremme at selv om konflikt er et negativt ladet ord, så kan det i enkelte situasjoner få et positivt utfall. Spurkeland (2011) hevder at konflikter utløser mental anstrengelse som kan være akkurat det relasjonen trenger, at det ventileres. Videre beskriver han hvordan konflikter kan framprovosere endringer av en positiv art, dermed behøver ikke konflikter å være negativ.

Helt konkrete strategier læreren kan anvende i håndteringen av både elever som viser problematisk atferd og alminnelige elever er ifølge Drugli (2012); Nordahl et al. (2005):

1. Ta i bruk navnet til eleven når dere er i samhandling. På en slik måte vil samtalen være mer personlig samtidig som den er anerkjennende.
2. Høflighet og vennlighet vil lede til gjensidig høflighet og vennlighet. Viktig at læreren modellerer riktig atferd slik at eleven kan ta lærdom av det, slik ordtaket sier så skal en behandle andre slik en selv ønsker å bli behandlet.
3. Nærhet og blikkontakt til eleven under samhandling fremmer hvordan læreren ønsker å kultivere relasjonen og kontakten mellom.
4. I kommunikasjon med en elev så kan relasjonen forsterkes gjennom oppfølgingsspørsmål, dette viser interesse fra lærerens side særlig dersom det er en historie som eleven nylig har opplevd eller viser mye entusiasme for
5. Kommunikasjonen mellom partene kan forsterkes dersom en tar i bruk kroppskontakt slik som high five, klapp på skulderen, hånd hilsen og lignende.
6. Dersom situasjonen tillater det så vil anvendelse av humor ha en forsterkende effekt. Elever, særlig de yngste har lett for å le å ha det gøy, dermed vil bruk av humor gjøre atmosfæren positiv, god og morsom.

14.2 proaktiv og reaktiv klasseledelse

Hattie (2009) hevder at blant de forholdene som viste seg å fremme effektiv klasseledelse var lærerens evne til å komme forutfor potensiell forstyrrende atferd. Ved å komme forut for situasjoner som kan forstyrre undervisningen så vil læreren kunne sørge for å opprettholde en

produktiv arbeidsro i timene. Allikevel så vil det skje i ny og ned at elevene velger å oppføre seg på en slik måte at de enten forstyrrer undervisningen eller krenker andre elever. Dermed kan en si at læreren har to perspektiver å forholde seg til, ene perspektivet kalles for reaktivt og det andre for proaktivt perspektiv på klasseledelse (Bergkastet et al., 2009).

Nordahl et al. (2005) beskriver proaktivt klasseledelse som en ledelse som omfatter en aktiv allerede planlagt tiltak og innsats for etablering av et godt læringsmiljø og forebygging av at problematisk atferd oppstår. Reaktivt skiller seg fra proaktivt ved at læreren reagerer på problematisk atferd først i etterkant, dermed så vil reaktivt i kontrast til proaktivt innbefatte at det ikke er planlagt tiltak og innsats forutfor undervisningen, i tillegg til at læreren istedenfor å aktivt lede klasserommet lar seg heller lede av det som skjer i klasserommet (Nordahl et al., 2005). Med andre ord så er forskjellen i hvor beredt læreren er til å håndtere ulike situasjoner som oppstår spontant i klasserommet. Der den proaktivt forsøker å undertrykke spontane forstyrrende hendelser i undervisningen, så vil den reaktive på en annen side håndtere situasjonene når de allerede har inntruffet.

I praksis så betyr dette slik Bergkastet et al. (2009) påpeker at i forhold til regler, så vil den proaktive læreren ha klare regler, normer og forventninger som ligger til grunn for utviklingen av klassemiljøet, og på en slik måte forbygge problematisk atferd. Derimot så vil den reaktive læreren håndtere spontane regelbrudd som oppstår i klassen. Å håndtere regelbrudd i klassen reaktivt vil ofte medføre at det forstyrrer elevene i undervisningen, for eks. gjennom reaktive reaksjoner som beskjeder på tvers av klasserommet, kjefte på eleven for klassen eller i akutte situasjoner be klassen gå ut av klasserommet (Ogden, 2012). I situasjoner der det er flere elever som viser problematisk atferd, så vil læreren ofte ty til ugunstige spontane grep i et forsøk på å roe ned de elevene og opprettholde undervisningen, her er det viktig å holde hodet kaldt å huske at små konsekvenser er som oftest mer effektive en store konsekvenser (Nordahl et al., 2005). I forsøket på å redde undervisningen så kan det dersom læreren mislykkes, utfolde seg at selve undervisningen aldri helt starter ettersom læreren blir å ha for mange baller i luften. Læreren vil forsøke å holde undervisningen, forsøke å hjelpe de hjelpesøkende elever og samtidig slå ned på forstyrrelser. Dette vil medføre til lite annet enn at læreren bruker mye tid på å slukke branner og vil aldri klare å ha hele klassen på samme side (Fuglestad, 1993).

Til syvende å sist så er den proaktive klasseledelsens formål å sette inn tiltak for å forsikre seg at det ikke oppstår komplikasjoner i undervisningen. Når det allikevel oppstår forstyrrelser så vil det falle på lærerens evne til å lese situasjonen og avgjøre hva som det beste utfallet ut fra

valgene læreren har til stedet (Ogden, 2012). Hva som er det beste utfallet baserer seg på varighet, intensitet, omfang og frekvens av forstyrrelsen som oppstår og lærerens yrkeskompetanse (Aasen et al., 2002).

Roland (2018) argumenterer for at god og effektiv håndtering av situasjoner er vel så viktig, men det er også viktig at klassen vet læreren har flere kort å spille om nødvendig. Han referer til å ha «back up» planer klare for ulike situasjoner, noe en god proaktiv klasseledelse vil ha. Dette kan være for eks. «jeg vil vi skal prate om hendelsen i friminuttet», på en slik måte vil læreren understreke og kommunisere at atferden ikke var akseptabel, noe som vil forsterke korrigeringen, men også samtidig vise at en fortsatt har kontroll (Roland, 2018). Læreren vil kunne handle proaktivt når læreren fokuserer på hvordan gjøre læringsmiljøet så gunstig som overhodet mulig. Dette kan læreren oppnå gjennom tilrettelegging og planlegging av det fysiske læringsmiljøet, skape samhold gjennom innskolingsaktiviteter, utarbeidet klare regler, normer og rutiner, enkle og klare beskjeder og effektiv bruk av ros og oppmuntring (Nordahl et al., 2005).

De lærere som er proaktive i sin klasseledelse vil også være de som er best emosjonelt og psykisk utrustet til å kunne håndtere problematiske elever i hverdagen. Lærerens evne til emosjonell objektivitet er viktig, for slik å ikke la sine egne følelser gå utover elevene. Stadige små forstyrrelser og det å aldri komme i gang med undervisningen kan etterlate en vond smak hos læreren, studier har bevis at mindre frustrasjoner over tid kan utmatte lærere (Hattie & Yates, 2014). Spurkeland (2011) bekrefter det ved å hevde at sorg og gleder er noe en bærer utenpå seg selv. Livet byr på sine «ups and downs» der alle mennesker vil bli påvirket, lærere er naturligvis intet unntak. Dette omfatter hvordan psykisk og emosjonelle belastninger relatert til det å være lærer kan tære på humøret og manifestere seg i lærerens atferd og ledelse. Basert på det nevnte kan en anta at lærere som gode på selvkontroll vil være bedre på emosjonell kontroll og dermed utøve en bedre klasseledelse, enn de lærerne som er dårlige på selv- og emosjonell kontroll, noe som ser tilsynelatende ut til å stemme. Hattie og Yates (2014, s. 330) hevder at lærere utøver hovedsakelig to former for selvkontroll i undervisningen:

1. reaktiv Selvkontroll gjennom å reagere og respondere på situasjoner og hendelser etter hvert som de oppstår.
2. proaktiv selvkontroll gjennom å planlegge forutfor undervisningen i en «føre var» tankegang for slik å forsøke å fortsette med å reagere på forutsigbare hendelser og situasjoner.

Reaktivitet vil kreve at mye mer av en lærer i kontrast til proaktivitet, dermed er det rimelig å anta at reaktivitet ikke alltid vil være positivt. Læreren bør ha evnen til å tåle et nederlag ettersom i arbeidet med elever vil i situasjoner medføre at eleven viser motstand (Nordahl et al., 2005). En proaktiv lærer som planlegger i forveien vil være bedre utrustet til håndtering av nederlag, problematisk atferd og forstyrrelser i kontrast til en reaktiv lærer som slukker branner ettersom de oppstår. Basert på den antagelsen kan en trekke konklusjonen at proaktiv er mer effektiv enn reaktiv klasseledelse, i henhold til emosjonell objektivitet og ledelse av klassen. Dette bekreftes av Nordahl et al. (2005, s. 223) ved å påpeke hvordan «dyktige klasseledere håndterer ikke nødvendigvis vanskelige situasjoner bedre enn sine kolleger, men de er flinkere til å hindre at de oppstår».

14.3 håndhevelse av regler, positiv atferd og rutiner

En av de mest åpenbare sidene ved klasseledelse involverer utviklingen og implementeringen av regler og rutiner. Uavhengig av om regler og rutiner variere fra klasserom til klasserom, så vill all effektiv undervisning ha regler og rutiner inkorporert (Marzano, 2005). Rutiner og regler har til felles at de begge beskriver hvordan eleven skal oppføre seg i ulike situasjoner og aktiviteter som er gjentakende i skolehverdagen. Likheten ligger i hvordan regelstyrt atferd tar for seg innarbeidingen av vaner for eleven og læreren. Rutiner omfatter mange sider ved hverdagen, alt fra starten av timen, overgang mellom aktiviteter, hjelpe hverandre etc. På mange måter så kan innarbeidingen av rutiner virke tidskrevende, men dersom utført effektivt og riktig så kan det oppfattes som en tidsbesparende investering i lengden (Ogden, 2015).

I tidligere kapitler så har regler, normer og rutiner blir redegjort for og drøftet i henhold til hvordan det kan fremme problematisk atferd og hva en skal passe på i utviklingen av regler og rutiner. Det som ikke ble fremmet er hvilke retningslinjer læreren bør ta i bruk i utviklingen av regler og rutiner. Hvilke og antall regler og rutiner læreren innfører må ses i forhold til alderen og antallet av elever, er de unge så holder det med enkle regler, er de eldre så kan en innføre flere. Marzano (2005) hevder at lærere bør ha gode rutiner i henhold til disse situasjonene:

1. Generell forventninger av atferd fra eleven

I likhet med hvordan de aller fleste situasjoner innbefatter en generell forventning til hvordan en skal oppføre seg mot andre, så er ikke klasserommet unntaket. Når regler og rutiner skal

hjelpe elever med sin atferd, så er det viktig at reglene beskriver atferden som forventes av elevene. En god regel forteller elevene hva de skal gjøre for å oppnå suksess i sitt arbeid, en dårlig regel forteller hva eleven ikke skal gjøre for å oppnå suksess i sitt arbeid (Bergkastet et al., 2009). Sett bort i fra alderen til elevene, så bør regler omfatte følgende områder: Være respektfull og høflig ovenfor andre, ikke forstyrre lærere eller medelever, være forberedt til timen og snakk når det er tillatt.

2. Starten av undervisningen og dagen

Hvordan læreren starter timen vil påvirke hvordan timen og potensielt dagen vil utfolde seg ettersom suksess eller fiasko kan smitte på resten av timene. det viktigste er at læreren kommer i tide og tydelig markerer når undervisningen har startet. Det blir særlig viktig i høyere utdanning der elever kan oppleve å ha ulike lærere i ulike fag. Et godt tips er å «lande» elevene i gangen slik at de er roligere ved start av første økt, dermed kan læreren raskt komme i gang med undervisningen (Bergkastet et al., 2009). Timen bør begynne med å fortelle hva som skal foregå i timene, men aldri før læreren har forsikret seg å ha alle elevenes oppmerksomhet når beskjedene gis. Å fortelle elevene hva målet for timen skal være er også en taktisk god ide, for da vet elevene hva som skal gjøres i timen i tillegg til at på slutten av timen kan læreren enten be elevene eller læreren selv oppsummere målene som skulle ha blitt nådd (Ogden, 2015). I den alminnelige klassen så vil det å starte timen ofte inkludere opprop på hvem elever som er tilstede, gå gjennom gårsdagens lekser og avslutte timen med en uttalelse om forventet utførte lekser til neste time (Marzano, 2005).

3. Overganger og forstyrrelser

I løpet av en skolehverdag vil det oppstå flere situasjoner som krever at elevene vil på et eller annet tidspunkt måtte forlate klasserommet. Enten eleven må på do, møte, helsesøster eller annet, så er det nødvendig med innarbeiding av rutiner slik at eleven verken forstyrrer selve undervisningen eller andre medelever. Overganger er alltid sensitive punkter der det lett kan oppstå forstyrrelser og bråk, overganger omfatter skiftet fra en aktivitet til en annen, fag eller klasserom (Ogden, 2012). I enkelte situasjoner vil det kreve at hele klassen forlater klasserommet, slik som i nødsituasjoner eller trening i nødsituasjoner som for eksempel når det brenner.

I slike situasjoner er det helt nødvendig å implementere gode rutiner for å unngå at det skal oppstå panikk og redsel blant elevene, dette er særlig viktig dersom det er de yngste elevene. Elevene bør trenes i å stille seg opp to og to, forså å følge læreren ut av klasserommet uten å

bryte køen til designet oppstillingsområdet. Marzano (2005) hevder viktige overganger og situasjoner det bør være gode rutiner for er når elever forlater, returnerer, nødsituasjoner og lunsjpause. Ogden (2012) påpeker at dyktige klasseledere mestrer denne sosiale og organisatoriske overgangen på en effektiv måte, for slik å skape en myk overgang. Beskjeden bør gis på riktig måte ved overganger som for eksempel kan være slik: først be elevene rydde opp utstyret sitt, så hva de trenger og må huske til neste aktivitet, forså å fortelle hvor det skal foregå. Dersom en forteller hvor en skal først, så vil mange av elevene allerede være på vei ut døren innen læreren har fullført beskjeden sin.

4. Materiell og utstyr

Bruken av materiale og utstyr er helt nødvendig i de fleste fag, enten det er skrive bok og blyant eller mikroskop, malesaker etc. For å unngå at det skal oppstå unødvendig tidsbruk så bør det innføres rutiner for henting, distribuering og lagring av materialet (Marzano, 2005). For eks. så vil det være lite hensiktsmessig at alle elevene stiller seg i kø for å hente utstyr, når det er relativt enklere å ha to elever til å hente og distribuere utstyret (Ogden, 2015). Eventuelt kan en ha flere stasjoner der materialet ligger klart.

5. Gruppearbeid

Å dele klassen i mindre grupper der de blir tildelt har vist seg å være en effektiv læringsrik aktivitet. Studier har vist at gruppearbeid har signifikant flere positive effekter enn individuell læring. Effekten ble forsterket dersom elevene fikk instruksjoner eller trening i samarbeid i grupper (Hattie, 2009). Marzano (2005) hevder at gruppearbeid også har positive effekter på elevenes akademiske suksess, interpersonlige relasjoner og innstilling til læring. Disse funne blir assosiert med den økte interaksjonen mellom partene i gruppen og fagstoffet de skal jobbe med. For at gruppearbeid skal få den gunstige effekten som hevdes, så må det regler og rutiner for hvordan de skal oppføre seg i grupper. Reglene og rutinene vil omfatte hvordan elevene skal oppføre seg i henhold til deltagelse i gruppen, lederskap og roller innen arbeidsgruppen og kommunikasjon innen gruppen samt med læreren.

De fem punktene har forsøkt å fremme hvordan hverdagen kan automatiseres så mye så mulig for slik å kunne fremme en gunstig og effektiv pedagogisk praksis. Hvilke regler og rutiner som bør fremmes vil være avhengig av alderen til elevene, jo yngre de jo mer konkrete og færre bør det være. Uansett hvilke rutiner som utvikles og etableres så vil det i likhet med utviklingen av regler gjøres på en måte som inkluderer klassen i utformingen av dem (Marzano, 2005). Utviklingen og etableringen av regler og rutiner bør foregå i starten av

skoleåret, slik at det er tid til å øve dem inn og dermed også effektivisere undervisningen for lærere og eleven. Som tidligere sagt så vil innøving av rutiner ha en tidsbesparende funksjon som vil være en investering ut skoleåret (Marzano, 2005). «Ikke gjør noe for elevene som de er i stand til å gjøre selv» (Jones, sitert i Ogden, 2015, s. 139).

15.0 Snu-metoden

Snu-operasjonen er et systemtiltak ment for å endre kollektive atferdsvansker som oppstår i skoler og klasser. Tiltaket er ment for å motvirke skoler, trinn og klasser som er preget av mye mobbing og kollektive atferdsvansker. Kollektive atferdsvansker omfatter for eks. situasjoner der lærere har mistet sin autoritet i klasserommet til fordel for en gruppe elevene. Etersom dette tiltaket er ment for mer en kun kollektive atferdsvansker, så vil det naturligvis være deler som ikke er relevante for oppgavens tema og perspektiv. Allikevel vil oppgaven ta for seg de delene slik som mobbing for å gi en bedre forståelse av dette tiltaket i sin helhet, riktig nok vil de delene som ikke er relevante forkortes, men med hensyn av å ikke sabotere for forståelsen av tiltaket.

Snu-operasjonen tar for seg hvordan en snur et atferdsproblematisk kollektiv til et konstruktivt kollektiv gjennom å gjenskape klasserommet ved å skape et sosialt tomrom eller «sosialt vakuum». Formålet med det sosiale vakuemet er å kvitte seg med alle spor og tegn av det tidligere klasserommet og dermed også de forholdene som definerte de problematiske elevene (Roland, 2018). Det er nødvendig å presisere hvordan det ikke alltid er slik at læreren har mistet kontroll på klasserommet, for det kan også være at problemet elevene seg imellom for eks. skjult mobbing, utestenging av enkelte elever og negativ rivalisering (Roland, 2015).

For at snu-operasjonen skal bli vellykket er det nødvendig med grundig forarbeid for slik å kunne identifisere hvor problemet ligger, hvem som står bak problemet og hva slags problem er det. Deretter er det nødvendig å identifisere svake sider ved læreren som kan være årsaken til at problemet oppstår, forså å forsterke dem. Deretter er det selve «snu-dagen» som er når tiltaket trer i kraft og sist men ikke minst oppfølging av tiltaket. Selve snu-operasjonen har i seg selv fem faser:

1. Organisering
2. Kartlegging
3. Kompetansebygging og snudagen
4. Oppfølging

(Roland, 2018, s. 99)

Fase 1. Organisering

Første skritt gjelder å hente inn eksperter eventuelt at noen som har god kunnskap innenfor dette tiltaket tar lederrollen for å få i gang tiltaket. Det er ikke uvanlig at skoler henter eksternhjelp for å få i gang tiltaket, det kan være PPT, BUP eller et nasjonalt kompetansesenter, personene som representerer disse instansene vil herved refereres som «eksperterne». I organiseringsfasen så skal eksperter og skolen ha et møte der det skal diskuteres hva det vil si å implementere tiltaket. Fra skolen side så bør alle lærere og assistenter som har med klassen å gjøre være tilstede i tillegg til rektor, for slik å kunne danne seg et bilde av klassen gjennom en gjenfortelling av opplevelser med dem (Roland, 2018). Deretter vil en skape en mindre gruppe som skal være kjernegruppen for snu-operasjonen, altså drivkreftene som bør bestå av kontaktlærerne til klassene eller klassen og rektor.

Det er ganske vanlig at lærere som har klassen eller klassene som er vanskelige ofte har opplevd mange nederlag, blitt usikre på egne strategier og autoritet i forhold til å lede klassen sin, med andre ord så kan de være ganske så utbrente (Roland, 2015). Dermed er blant de første oppgavene til ekspertene å skape en plattform preget av trygghet, tro og optimisme at tiltaket kan utføres (Roland, 2015). Dette betyr å skape et samhold blant lærere som tilhører kjernegruppen, for å slik å stå bak en fellesfront. Deretter er det viktig å identifisere hvilken type problem det er snakk om, er det mobbing mot andre elever eller lærere eller er det tap av kontroll i klasserommet. Her bør en ha de lærerne som virkelig sliter med å håndtere situasjonen utdype så godt de kan om hvordan situasjonene arter seg, når skjer det og hvorfor, for slik å danne seg en ide som grunnlag for hva en bør fokusere på i tiltaket (Roland, 2015).

Etter slike møter er det viktig å fremme hvordan et tiltak ikke er en mirakelkur, men heller et arbeid som vil kreve mye tid og ressurser, særlig fra kjernegruppen. Et slikt tiltak vil kreve en stor forpliktelse fra skolen, der rektor må være klar over og bekrefte ressursbruken og de som deltar må være klar over viljen som kreves i deltagelse av tiltaket. Dersom det ikke er full forpliktelse av alle parter, så bør en ikke gå inn for tiltaket (Roland, 2015, 2018).

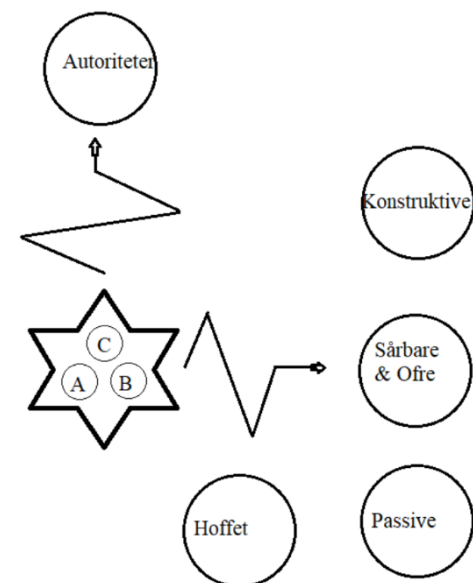
Fase 2. Kartlegging

Første skritt i kartleggingsfasen er å konkret identifisere problemet dermed er det nødvendig med datainnsamling. Det vil være meget uheldig om feil person blir konfrontert og riktig person kommer unna, dermed er det nødvendig med flere for kilder. Kartleggingen slik Roland (2018) hevder må være bred og omfattende der alle elevene og klasser bør bli kartlagt. Dette tiltaket vil være et tiltak som vil prege hverdagen til mange som tilhører de klassene som tiltaket settes innfor, dette innbefatter at tiltaket retter seg mot lærere, elever, relasjon og grupperinger. En annen side ved kartleggingen var å bygge opp en form for allianse som inkluderer elever og foresatte i arbeidet om å skape et bedre miljø. Dette kan inkludere ekstra tiltak mot elever som har særlige lærevansker for slik å vise for foreldre og eleven at vi ønsker å gjøre godt. Et vellykket samarbeid med hjem og elever vil skape en allianse (Roland, 2018).

Hvem som er en del av «kjernen» vil være en av de viktigste punktene å identifisere, dette medfører å oppdage hvem av medlemmene er lederen, hvem er etterfølgerne av kjernen, hvem er ofrene og hvem kan rekrutteres til en allianse. Selve kartleggingen foregår i tre steg:

1. Aktørkartet: Først så blir lærere i kjernegruppen presentert med en illustrasjon som skal beskrive hvordan klassen er satt sammen. På dette bildet blir lærerne invitert til å sette inn hvor de ulike elevene hører til og dermed skape et slags kart for identifikasjon.

I Sirklene med A, B og C, representerer kjernen, altså den gjengen av elever som er de problematiske. Roland (2018) hevder ved siden av gjengen som er de vanskeligstilte «kjernen», så er det som regel tre andre grupper i klasserommet som har fått betegnelsen hoffet, de passive og de konstruktive. Gruppen «sårbare & ofre» omfatter alle som blir mobbet av ulike grunner, dette kan være fra både medelever og lærere.



Figur 4. Kollektive atferdsvansker. Fra *Snu-metoden*; Mot kollektive atferdsvansker, av E. Roland, 2018.

Hoffet består av de elevene som forsøker å bli en del av den kule gjengen, og dermed blir lett manipulert til handlinger. Disse elevene blir gitt håp om å få være en del av kjernen, forså å utestenges, med andre ord så holder de en armsavstand fra dem og dermed kan lett manipuleres til «demonstrere» at de har det som skal til (Roland, 2018).

De passive representerer publikum som har blitt passivert, med dette så refereres til hvordan resten av klassen ser på at kjernen er problematiske uten å tørre å si noe eller hjelpe. Dette kan relateres til det Smith et al. (2015) referer til som «bystander effect». The bystander effect er en hypotese som omfatter hvordan individer vil være mindre tilbøyelige til å gi bistand dersom det er flere tilstede, jo flere som er tilstede jo mindre er sjansen noen vil handle. Dette er en form for ansvarsfraskrivelse der en tenker «Noen andre vil intervensere, dermed trenger ikke jeg å gjøre det» problemer oppstår at alle i nærheten vil tenke sånn, og dermed vil ingen handle. En annen forklaring er at de er redd at dersom de griper inn, at de blir det neste målet. Dette resulterer at når kjernen da trakasserer medelever eller lærere, så tør ingen å gripe inn (Roland, 2018).

De konstruktive i kontrast til de destruktive er de som står imot trakassering av medelever og lærere, dette er de elevene skolen kan bygge en allianse med som kan hjelpe til å forhindre at det oppstår negative situasjoner. De er ikke er aktiv ressurs som motarbeider negative situasjoner, men de kan organiseres til å bli en sterk motmakt. Problemer med de i likhet med de passive er at de kan bli passivisert dersom de kollektive atferdsproblemene er såpass store og omfattende (Roland, 2018).

2. Spekter: Er et ikke-anonymisert spørreskjema som anvendes på klasser og trinn for å samle inn informasjon angående ulike forhold i klassemiljøet som kan påvirke elevene og læreren. Den kan brukes for å undersøke positive men også negative forhold, slik som kollektive atferdsvansker og mobbing ([Læringsmiljøsenderet](#)).

Spørreskjemaet vi bli tildelt til alle elevene i klassen og/eller trinnet forså å bruke informasjonen fra elevene og plote det inn i figur 1. Spørreskjemaet er ikke-anonymt, så dermed er det viktig å ta forhåndsregler for at ikke besvarelsene skal kunne utnyttes negativt uavhengig om det er på papir eller elektronisk. Formålet til spekter vedsiden av å samle inn informasjon fra elevene, er å sammenligne det med det læreren plottet inn forså å slik kunne se det større bildet av klassen og hvordan den er sammensatt (Roland, 2018).

3. Elevsamtaler: På bakgrunn av informasjonen mottatt fra spekter-spørreskjema så skal det gjennomføres samtaler med de ulike elevene, forså å plote inn informasjon på kartet. Gjennom de ulike individuelle samtalene så er det viktig at læreren er klar over hvem som blir tatt ut i samtale, dersom det er i undervisningen (Roland, 2018).

Dersom det er tid og ressurser for å ta alle med i en elevsamtale så bør det først tas ut

de konstruktive elevene, deretter de passive og til sist kjernen og hoffet. kan læreren rektuere elever som tilhører den «konstruktive» gruppen, for å danne en allianse.

Fase 3. kompetansebygging og Snu-dagen

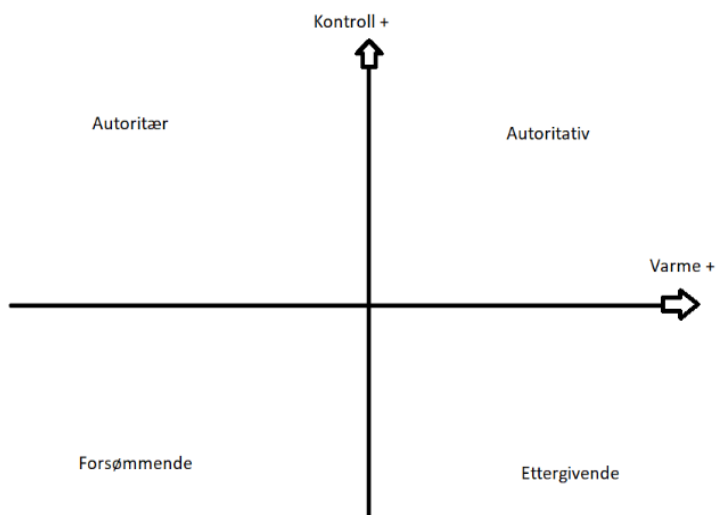
I arbeidet mot å utvikle et helt nytt klassemiljø som er positivt for alle elevene, så er det ofte slikt at det er behov for å bygge opp kompetanse. I de tilfellene det har seg slikt at læreren har mistet sin autoritet, så vil det absolutt være nødvendig de lærerne får ekstra hjelp med strategier og ferdigheter på hvordan de kan håndtere sine elever bedre. I situasjoner der det er hele trinn som er problemet og ressursene er tilstede, så kan det være god ide å sende nøkkelpersoner som lærere, assistenter etc. på kurs og seminarer for å lære om for eks. kollektive atferdsvansker, klasseledelse og hvordan indusere et vakuum (Roland, 2018). Kursene eller seminarene bør omfatte hvordan kollektive atferdsvansker utvikler seg, hva drivkreftene bak er og hvilke tiltak som kan innføres.

Et viktig emne som bør bli tatt opp er det som kalles for det «sosiale vakuemet», der det bør redegjøres for hva det er, hvordan det oppstår og hvordan det skal endre situasjonen. Roland (2018) beskriver det sosiale vakuemet som det tomrommet som oppstår når en gruppe nye mennesker møter hverandre. Det tomrommet er tilstede fordi det ikke har blitt etablert sosiale roller eller sosiale mønstre, over tid vil tomrommet naturligvis forsvinne. Dermed så bygger «snu-operasjonen» på at elevene kommer til et klasserom der de sosiale mønstrene som tidligere var der, ikke er det lenger og dermed skaper det en mulighet for å implementere nye mønstre. Jo mer som er nytt, jo bedre effekt vil det ha på elevene, for eks. dersom det er to klasser som har kollektive vansker kan en bytte klasserom. At elevene møter opp på et nytt klasserom vil ha en sterk effekt på kjernen slik Roland (2018, s. 112) hevder at tiltaket vil ha et sterk effekt når «[...] elevene møter et annet klasserom på snudagen, noe som trekker det kjente teppet vekk under rulerne og dere støttespillere. Brått endres mange forutsetninger på en gang, og elevene blir usikre, noe som her er en fordel».

Vedsiden av et nytt klasserom så er nye plasser enda en forandring som vil overraske elevene på snu-dagen (Roland, 2018). Hvordan elevene er plassert bør bli gjort på en strategisk måte for å forhindre at det oppstår naturlig prat elevene seg imellom, dette utføres ved å sette elever mellom de som bråker og dermed skape naturlige barrierer. En bør sette de elevene som ønskes under kontroll nærmest læreren for slik å kunne overvåke de mer, i tillegg til at det er vanskeligere å kommunisere med medelever når en sitter foran læreren. Det er viktig å ikke

sette de som bråker bakerst i klasserommet, ettersom det er vanskeligere å overvåke (Ogden, 2012).

Sist men ikke minst bør kvaliteten på klasseledelsen forsterkes hos lærere som skal håndtere klassen, særlig fokus bør være på lærere som sliter mest. Skal en kunne effektivt lede en klasse, så bør læreren kunne ta imot kritikk og være åpen for forandringer. Ved å bruke baumrind sin modell for klasseledelses dimensjoner vil en kunne få en forståelse på om hvor en ligger i henhold til dimensjonene varme og kontroll (Baumrind, 1991; Nordahl, 2002; Roland, 2015). Etter en gjennomgang av hva som er den ideelle balansen på å vise kontroll og varme i klasserommet samt strategier for å håndtere situasjoner på en proaktiv måte.



Baumrind sin modell, sitert i Nordahl (2002, s. 127).

På selve snu-dagen og første uken bør det være mer enn en lærer i klasserommet, for å forsikre at tiltaket får best mulig start som det er mulig. En ting lærere som er i klasserommet bør være klar over er at ved at det forsøkes å gjøre en stor og rask forandring, så kan det hende at elevene som tilhører kjernen og hoffet vil vise motstand. De blir tross alt tatt ifra deres makt og dermed vil forsøke å sabotere for endringene for slik å forverre situasjonen eventuelt opprette samme gamle kontroll (Roland, 2018). Læreren bør første dag implementere regler, rutiner og forventninger til klassen i tillegg til å forsøke å forbedre relasjonen til sine elever. Retningslinjene som ble redegjort for i det første tiltaket i oppgaven vil være gode retningslinjer som læreren kan ta til seg for å fremme en bedre relasjon og klasseledelse (Hattie, 2009). Dersom det også er mobbing involvert som problem så bør en enten på selve snu-dagen eventuelt de kommende dagene konfrontere de som mobber.

Konfrontasjonen bør foregå på en rolig måte der læreren som skal ha den individuelle samtalen med mobberer, bør greie å holde hodet kaldt å være beredt på at mobberne vil forsøket å vri seg unna.

Fase 5. Oppfølging

Jobben med å forbedre klassemiljøet er ikke over fordi selve tiltaket har tredd i kraft og har tilsynelatende vist seg å fungere slik det skal. Roland (2018) hevder at mange av elevene kan ha blitt mobbet i lang tid og dermed fordi klassemiljøet er bedre så betyr det ikke nødvendigvis at de elevene har det bedre. Elever som har blitt mobbet kan trolig ha psykiske og relasjonelle skader. Psykiske skader kan vise seg som frykt, angst, depresjon og lav selvtillit, og på en annen side så kan relasjonelle skader kan oppstå som isolasjon, ensomhet bristet tillit til både jevnaldrende og autoriteter. Ofrene som har blitt utsatt for ulike former for plager vil naturligvis være viktig å kunne hjelpe så godt så mulig slik at de kommer seg på beina, men det er også en gruppe til som kan ha behov for hjelp. De elevene som tilhørte «kjernen» altså de som utfordret læreren kan trolig trenge hjelp i forhold til å oppnå kontroll, slik at de ikke faller inn i samme gamle spor igjen (Roland, 2015, 2018).

16.0 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg forsøkt å formidle hvor viktig lærerens yrkeskompetanse er for at det skal kunne utvikles et godt klassemiljø som oppfattes som engasjerende og positivt for alle elevene, særlig for de som viser problematisk atferd. Dette vil gjøres ved å se på relevante studier, publikasjoner, artikler og fagbøker som skal danne en grunnmur som oppgaven skal bygge på. Innledningsvis i oppgaven så presenterte oppgaven resultater fra PISA kortrapport om hvordan elever og skoler rapporterer om mye bråk og uro, at det tar lang tid for klassen blir rolig og at elever ikke gjør som de blir bedt om (Fredrik Jensen, 2019). I tillegg i en sammenlikningsstudie der en sammenliknet norske elever i Oslo området med elever i California, så konkluderte resultatene med at hele 58% av norske elever opplever jevnlig forstyrrelser mot 66% av elevene i USA (Ødegård, 2017). Dermed på bakgrunn av disse funnene så ønsket jeg å undersøke hvordan en kan minke mengden forstyrrelser, men samtidig ta vare på og forbedre den pedagogiske praksisen. Et annet sentralt tema er elever som viser problematisk atferd på skolen. I alle klasser og skoler så vil det være elever som

tiltrekker seg mer negativ oppmerksomhet enn den alminnelige eleven, hos mange så er det trivielle små hendelser som er av lite alvorlig grad. Allikevel så har det seg at hos enkelte elever så kan det være et «faresignal» for at det kan utvikle seg betydelig mer alvorlige vansker. Dermed basert på dette så ble problemstillingen til oppgaven formulert: «*Hvordan kan styrking av læreres yrkeskompetanse brukes for å forebygge at problematisk atferd oppstår og forbedre undervisningen?*»

For å besvare problemstillingen er det viktig å ha en forståelse for hvordan oppgaven er bygd opp for å kunne forstå oppgaven i sin helhet. Oppgaven bygger rundt et sosialøkologisk perspektiv som betyr at oppgaven opererer med en forståelse av at elevens utvikling må ses i lys av en transaksjon med miljøet. Uri Bronfenbrenner (1979) sin teori kalt transaksjonsmodellen står dermed i sentrum for oppgaven og skaper det teoretiske rammeverket rundt oppgaven. Når eleven er i en transaksjon med miljøet så betyr det at eleven vil påvirke miljøet på samme måte som miljøet påvirker eleven, dermed basert på den forståelsen så kan en se hvordan ulike påvirkningsfaktorer kan både ha positiv, men også en negativ innflytelse. Slik Drugli (2012) hevder så er det ingen faktor i skolemiljøet som har så mye innflytelsesmakt som læreren. Hvor godt eller dårlig en lærer fungerer vil få betydning for elevene liv på mange ulike måter, dermed kan en sette spørsmål ved hva er det som skiller en god lærer fra en dårlig lærer.

I undersøkelsen på gode og dårlige lærere så fokuserer oppgaven primært på hvilke og hvor godt læreren klarer å utnytte sin yrkeskompetanse. Yrkeskompetanse blir i oppgaven definert av Røkenes og Hanssen (2012) som den faglige kompetansen som tar for seg lærerens evne til å forstå og forholde seg til kravene som læreren møter på i yrkessammenheng. I oppgaven så blir yrkeskompetanse delt opp i to underkompetanser som representerer to ulike sider av lærerens kompetanse. Yrkeskompetanse slik den er forstått i oppgaven tar for seg lærerens evne til å lede og styre en klasse, altså er det snakk om klasseledelseskompetanse i tillegg til relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse på en side omfatter lærerens ferdigheter til å etablere, opprettholde og reparere relasjoner, gi og få tillit og anerkjennelse samt kommunikasjonsferdigheter. Klasseledelse på en annen side omfatter lærerens evne til å håndheve og utvikle regler og rutiner, gi tilbakemeldinger, ros og korrigerende atferd. Som en kan se så belyser klasseledelse og relasjonskompetanse to viktige sider ved undervisningen, den ene siden den strukturelle og den andre siden den relasjonelle, og ettersom de overlapper på mange områder så kan en ikke se på den ene kompetansen uavhengig av den andre.

I hvilken grad læreren klarer å bruke disse kompetansene er det som skiller en god lærer og en dårlig lærer. Dette blir understreket når en ser på klasseledelse i lys av Baumrind (1991) sin typologi. Nordahl (2002) basert på Baumrind, beskriver fire ulike former for klasseledelse langs to akser, varme og kontroll. En kan trekke paralleller mellom varme og relasjonskompetanse og kontroll med klasseledelse. Dermed vil det være lærere som er flinke til klasseledelse, men kan ha svake evner innenfor relasjonskompetanse denne læreren omtales som autoritær. I likhet som at en kan finne kontrasten, som er lærer med gode relasjonskompetanse men dårligere kontroll kjent som den ettergivende læreren. Begge disse lærerstilene har sine fordeler og ulemper. Allikevel så fremmes også den ideelle læreren som viser den riktige mengden varme og kontroll, som klarer å balansere mellom å være autoriteten men samtidig vennlig, denne læreren omtales som den autoritative (Baumrind, 1991; Nordahl, 2002; Pellerin, 2005).

Innledningsvis i oppsummeringen så refereres det til elever som viser problematisk atferd, i oppgaven så blir disse elevene delt opp i hovedsakelig fire grupper etter hvilken type problematferd de viser. Først og fremst så er det viktig å understreke at oppgaven forståelse av problematisk atferd bygger på en forståelse av vanskene kan bli trigget av faktorer i omgivelsene, altså er eleven konstant i en transaksjon med miljøet. Hvilke og antall miljøfaktorer eleven blir påvirket av vil være med på å påvirke om eleven vil vise problematisk atferd eller ikke. For det andre så operer oppgaven med en definisjon av problematisk atferd som bygger på Nordahl (1998) sin studie av problematisk atferd som oppstår i skolekontekst. Studien konkluderte med å fire typer for problematferd som de omtales som: lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, antisosial atferd og sosial isolasjon. Lærings- og undervisningshemmende atferd er den hverdagslige trivielle atferden som det å snakke, bråke og være urolig, tilsynelatende ganske så triviell. Utagerende atferd derimot er en mer alvorlig grad som omfatter mer alvorlig atferd som ødeleggelse av utstyr, mobbing, slåssing etc. Antisosial atferd er den absolutt mest alvorlige vansken som kan assosieres med alvorlige regelbrudd slik som for eks. kriminalitet og stoffmisbruk. Sosial isolasjon derimot skiller seg ved at den ikke er så tydelig å oppdage ettersom det er innagerende, det vil si at den karakteriseres ved angst, passivitet og ensomhet.

Som en da kan se så operer ikke oppgaven med diagnoser, ettersom diagnoser ikke inkluderer forhold som ligger i omgivelsene eller de sosiale som årsaker til at det oppstår problematisk atferd. Sist men ikke minst så viser det seg basert på resultatene til studien at alle de fire

typene for problematferd har sine egne karakteristika, som betyr at de har alle sine egne årsaker og kan dermed relateres til ulike situasjoner. Det er nødvendig å fremme at flere av de samme årsakene gjerne gjentar seg hos flere av de fire typene for problematferd, og dermed overlapper på enkelte faktorer. Faktorene det er snakk om er de som er å finne i skolekontekst og dermed vil de fire typene for problematferd kunne direkte relateres til kvaliteten på undervisningen. Ettersom de oppstår klasseromskontekst så medfører det at risikofaktorene kan direkte relateres til faktorer hos læreren og kvaliteten til læreres yrkeskompetanse.

I diskusjonskapitlet så blir ulike årsaker drøftet for å undersøke hva er det som fremmer problematisk atferd. Risikofaktorene deles i to grupper i henhold til yrkeskompetanse. Dermed operer oppgaven med sosiale betingelser og strukturelle betingelser som årsak bak problematisk atferd. I kapitlet som omfatter de strukturelle betingelsene så blir faktorene primært relatert til klasserommet og miljøet. I henhold til miljøet så hevder Nordahl et al. (2005) at miljøet kan være preget av høygrad av antiskole holdninger, lave gjennomsnittsprestasjoner og lav motivasjon. Disse faktorene vil kunne påvirke undervisningen ved at det er lite deltagelse og engasjement, til gjengjeld så vil læreren over tid minste sitt engasjement fordi det så lav deltagelse. I tillegg så er det også andre risikofaktorer som kan relateres til undervisningen som vil ha en negativ påvirkende kraft dersom de ikke blir gjort noe med, blant annet: Inkonsistent regelhåndhevelse og regler, lite engasjerende undervisningspraksis, dårlig klasseledelse, konfliktpreget klassemiljø og store klasser med for få elever (Nordahl, 2000; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Sørli & Nordahl, 1998).

På mange måter så kan regler, rutiner og forventninger forstås som en innarbeiding av vaner som fritar læreren for mas og gjentakelser. Problemet derimot er når det ikke blir gjort på en ordentlig måte og heller fremmer problematferd. Hvordan læreren håndhever regler vil være en stor påvirkning på om det oppstår problematferd eller ikke. Dersom den er inkonsistent så vil mange elever syntes det er vanskelig å forholde seg til, særlig dersom ulike lærer fremme forskjellige regler. Hvordan læreren håndhever reglene og hvordan læreren handler på regelbrudd vil også ha en innflytelse på elevens atferd. At eleven blir korrigert er ikke et problem dersom det utføres på en ordentlig måte, derimot oppstår problemet dersom læreren kjefter og skriker til eleven. Det er bedre å gi ros for riktig atferd, enn å gi straff for feil atferd. En lite effektiv bruk av ros og tilbakemeldinger vil også kunne være en årsak.

Tilbakemeldinger uavhengig om de er positive eller korrigerende så skal de gis på en vennlig måte, slik at eleven forstår at dette er et forsøk på å hjelpe og ikke angripe eleven. Dersom

læreren utøver mye kontroll og disiplin, så kan det være slik at det er arbeidsro men ikke nødvendigvis trivsel blant elevene. På en annen side så kan læreren vise mye varme, men ikke nok disiplin som kan bety at klassen trives men ikke for gjort mye. Klasseledelsesstilene kan på mange måter relateres til mange av risikofaktorene, både de sosiale men også de strukturelle.

En annet viktig diskusjonspoenng er hvorvidt elevene får ta del i undervisningen. Per dagsdato så er forelesningsmetoden den metoden som dominerer på skolen. Hattie og Yates (2014) argumenterer for at forelesningsmetoden ikke aktiverer elevene nok, det er ikke nok deltagelse til å engasjere elevene. Dersom det er lite engasjement og interaksjon fra lærerens side så vil ikke elevene motiveres til å delta som utfolder seg til at de prater med sidemannen eller finner på andre ting. Mønsteret for undervisning viser seg å være en gjentakende sekvens som kalles for IRE som står for initiering – respons – evaluering. Dette mønsteret gjør lite for å engasjere klassen ettersom de sitter passive stille og hører på læreren prate i en heltime. Det argumenteres for at dersom elevene fikk være med på å bestemme mer i undervisningen, så ville det ha motivert dem til å yte mer. Ved å bytte fra forelesningsmetode til en metode der elevene har mer frihet til å velge oppgaver etter vanskelighetsgrad og kunne jobbe i grupper så ville miljøet ha blitt betydelig bedre.

Sosiale læringsbetingelser tar for seg hvordan mistillit, stadige konfrontasjoner og konflikter vil sakte men sikkert tære på både relasjonen mellom eleven og læreren. Dette vil utfolde seg til at eleven stiller seg i motstand til det læreren ønsker og vil, som deretter skaper mer konflikter og frustrasjoner. I riktige uheldige situasjoner kan det utfolde seg til eleven tilslutt ikke ønsker å komme på skolen. Noe som kan være forståelig dersom læreren konstant er på vakt og passer på hva eleven med problematferd holder på med. Dersom en i tillegg legger til at læreren kan overtid utvikle en dårlig holdning til den eleven, så kan det få store følger. For eleven så betyr det at eleven føler seg stigmatisert og angrepet av læreren, ofte vil eleven føle seg urettferdigbehandlet. Dette vil provosere eleven som vil forårsake enda flere forstyrrelser og problemer. Sett fra lærerens side så medfører dette stadige avbrytelser i undervisningen som kan gi læreren en følelse av tomhet, ettersom undervisningen aldri fikk en skikkelig start. Læreren kan uten å være bevisst på det selv ha en negativ tone til den eleven, dette kan bety at læreren kan være sarkastisk, spydig og nedlatende. Cornelius-White (2007) hevder gjennom sin metastudie at de elevene som ikke ville gå på skolen og de elevene mislikte skolen gjorde det primært fordi de ikke likte læreren sin.

Når en nå legger sammen sosiale og strukturelle faktorer sammen, så vil en kunne se at det er mange risikofaktorer som kan være med på å fremme problematferd hos eleven. Basert på resultatene til studien utført av Nordahl (1998) så kan en oppsummere årsakene til en funksjon av følgende forhold:

- Elevens nåværende og fremtidige innstilling til skolen, trivsel, interesse og verdi
- Kvaliteten på de faglige betingelsene som innbefatter undervisning og engasjement
- Kvaliteten på de sosiale betingelsene som innbefatter relasjonene i klasserommet
- Elevens sosiale kompetanse

Hvorvidt eleven syntes undervisningen er engasjerende vil på mange måter være relatert til læreren, både i henhold til selve undervisningen og metoden bruk i undervisningen. I tillegg til selve relasjonen til læreren, ettersom relasjonen kan forstås som selve hjørnesteinen til klasseledelse. Om en tar stilling til problemstillingen igjen, så har diskusjonskapitlet tatt for seg mange kontekstavhengige faktorer som befinner seg i den pedagogiske praksisen eleven møter på skolen. Dermed for å besvare spørsmålet konkret, så vil en styrking av lærerens ferdigheter til å lede undervisningen preget av variasjon, elevbestemmelse, konsistent opprettholdelse av regler og rutiner i tillegg til gode relasjoner til sine elever være et godt utgangspunkt. I henhold til relasjonskompetanse så kan det være at læreren må være mer bevisst på sine egne følelser i samhandling med elever, ettersom elevene mener aldri å gjøre vondt, de prøver å gjøre sitt beste. Tiltakskapitlet tar for seg retningslinjer for hvordan øke klasseledelse og relasjonskompetansen hos lærere. Den er basert på Hattie (2009) sin omfattende syntese av over 800 metaanalyser, som betyr at bak hver påstand så ligger det en masse studier som bekrefter konklusjonene basert på analysene. Hovedsakelig så skiller han ut tre punkter som viktige for effektiv klasseledelse:

1. Lærerens evne til å utøve god relasjonskompetanse
2. Lærerens evne til å komme forutfor potensiell problematisk atferd og evnen til å opprettholde en emosjonell objektivitet
3. Lærerens evne til å kommunisere hva av atferd som er tillatt og ikke-tillat, samt effektiv bruk av konsekvenser.

Tiltakskapitlet omfatter retningslinjer som konkret tar for seg en framgangsmåte for hvordan forbedre de tre punktene skilt ut av Hattie (2009). I tillegg så har jeg valgt å ta med et annet tiltak som er ment for å stoppe opp kollektive atferdsvansker i klasser og trinn som kalles for «Snu-metoden». Årsaken bak akkurat det tiltaket er fordi det

inkluderer læreren og lærerens ferdigheter, dermed vil retningslinjene som ble nevnt kunne relateres til snu-operasjonens 3. fase kompetansebygging. En annen årsak er fordi i diskusjonskapitlet så har det vært et fokus på noen få elever som viser problematisk atferd, men ofte har det seg slikt at det kan være en gruppe, en klasse eller et helt trinn som lærere har problemer med å håndtere. Dermed gjennom snu-metoden var formålet å fremme hvordan håndtere større gruppe av elever som viser problematferd samtidig som tiltaket fremmer forebygging.

Oppgaven har naturligvis sine svakheter som er nødvendig å fremme. Først og fremst så er oppgaven bygd rundt en sosialøkologisk forståelse som fremmer hvordan faktorer på skolen kan fremme problematferd. En kunne også ha tatt i bruk flere perspektiver for slik å belyse temaene fra flere sider og dermed også styrke påstander, men dette var et bevisstvalg basert på oppgavens omfang og begrensingene i de formelle kravene. En innvending perspektivet brukt i oppgaven er at det ofte har seg slikt at elever som viser problematferd ofte påvirkes av faktorer utenfor skolen. Enten det problemet innen familien eller nærmiljøet, mye konflikter hjemme kan utfolde seg til at eleven får utløp for det på skolen. Troligvis så har årsaker hjemme en større betydning i henhold til om det oppstår problematferd eller ikke, men det er ofte slik at faktorer hjemme pluss faktorer på skolen kan være nok til at det oppstår problematferd.

Forståelsen som blir brukt i henhold til problematferden i oppgaven kan også kritiseres ettersom den kun har fokuset på det som oppstår i læringssammenheng. Dette er naturligvis ikke på langt nær en helhetlig tilnærming til problematisk atferd ettersom at mange elever vil få tildelt en diagnose i løpet av skolelivet sitt. Derimot er en av fordelene at en tar hensyn til miljøet og det sosiale aspektet som oppgaven har vist har en stor betydning for elevenes akademiske oppnåelse, atferd og trivsel. Allikevel så kan det faktisk være at problematferd som kommer frem på skolen er en diagnose eller forløperen som årsaken bak vanskene, som vil da betyr at oppgaven ville tatt et annet perspektiv. Det skal riktignok fremheves at begge tiltakene kan brukes i henhold til elever som har diagnoser, selv om det ikke blir eksplisitt fremhevet. I tillegg så tar ikke oppgaven for seg eleven sosiale kompetanse som kan være en faktor av betydning. At elevene har problemer med å samhandle med andre og ikke forstår kravene som forventes av eleven kan utfolde i problematferd. Tiltakene blir også rammet av begrensninger ettersom oppgaven kunne ha inkludert hjemme og dermed hatt et annet mer omfattende tiltak. For å arbeide med barn som viser problematferd bør bli gjort på en slik måte at det inkluderer

familien hjemme, for å sørge for at eleven har støtte både hjemme og på skolen. Mobbing blir ikke eksplisitt fremmet i oppgaven selv om det er også en viktig faktor for problematferd på skolen, enten det er eleven med problematferd som mobber eller blir mobbet. Mobbing er dessverre en realitet for mange elever, som påvirker elevens trivsel og sosiale liv. Veien videre fra oppgaven ville ha vært å inkludere flere situasjoner på skolen som kan fremme problematisk atferd, slik som diagnoser og mobbing. I tillegg for å få en bedre forståelse inkludere hjemmet som både en risikofaktor men også som en beskyttelsesfaktor.

17.0 REFERANSELISTE

Aasen, P., Nordtug, B., ertesvåg, K. S. & Lervik, B. (2002). *Atferdsproblemer : innføring i pedagogisk analyse* ([Rev. utg.] Petter Aasen ... [et al.]. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Anderson, L. W., Ryan, D. W. & Shapiro, B. J. (1989). *The IEA classroom environment study* (First edition. utg.). Oxford, England: Pergamon Press.
- Axel, F. & Martin, R. T. (2008). Primer: strengths and weaknesses of meta-analysis. *Nature Clinical Practice Rheumatology*, 4(3), 146. <https://doi.org/10.1038/ncprheum0732>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Ekspertgruppa, I. (2016). Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag. I: Fagbokforlaget.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231. <https://doi.org/10.1086/461192>
- Engvik, G. (2013). *Klasseledelse : for elevenes læring*. Trondheim: Akademika forl.
- Fossum, K. (2010). *Å lykkes med eldre historie* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Foster, P. & Hammersley, M. (1998). A Review of Reviews: structure and function in reviews of educational research. *British Educational Research Journal*, 24(5), 609-628. <https://doi.org/10.1080/0141192980240508>
- Fredrik Jensen, A. P., Tove S. Frønes, Marit Kjærnsli, Anubha Rohatgi, Anna Eriksen og Eva K. Narvhus. (2019). *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel : kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Samlaget.
- Gage, N. L. (2009). *A Conception of Teaching*. Boston, MA: Boston, MA: Springer US.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor : elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring : hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helgeland, I. M. (1994). *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforl.

- Hughes, J. N. & Kwok, O.-M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*(6), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>
- Klefbeck, J., Ogden, T., Sandvik, H. & Randmæl, Å. (1995). *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: TANO.
- Marzano, R. J. (2005). *A Handbook for classroom management that works*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61*(1), 6.
- Nordahl, T. (1998). *Er det bare eleven? : problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen : delrapport 4 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillvansker"* (bd. 12e/98). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (bd. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-a. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse : praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Endringslov til opplæringslova (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research, 34*(2), 283-303. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.02.003>
- Roland, E. (2015). *Problemløsningsmodeller*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden mot kollektive atferdsvansker*. Bergen: Fagbokforl.
- Russel, S. (2008). Are Zero Tolerance Policies Effective in the Schools? , *63*(9), 852-862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Shulman, L. S. & Carey, N. B. (1984). Psychology and the Limitations of Individual Rationality: Implications for the Study of Reasoning and Civility. *Review of Educational Research, 54*(4), 501-524. <https://doi.org/10.3102/00346543054004501>
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge : beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education : a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing company.

- Smith, R. E., Passer, M. W., Bremner, A., Sutherland, E., Vliek, M. L. W. & Holt, N. (2015). *Psychology : the science of mind and behaviour* (3rd ed. utg.). London: McGraw-Hill Education.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Sørli, M.-A. (1998). *Liv og leven i skolen : omfang og utslag av problematferd : delrapport 1 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (bd. 12b/1998). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen : hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner : hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* (bd. 12a/98). Oslo: NOVA.
- Thorndike, E. L. *Animal intelligence : an experimental study of the associative processes in animals* Macmillan.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Oslo: Udir. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Watson, J. B. (1994). Psychology as the Behaviorist Views It. *Psychological Review*, 101(2), 248-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.248>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- White, K. & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28(Sep 92), 933-940.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115(1), 28-54. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.115.1.28>
- Ødegård, M. (2017). *A comparative study of disruptive behavior between schools in Norway and the United States : a conceptual and empirical exploration of disruptive behavior in schools* University of Oslo, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Needs Education, Oslo.