



Uio • Universitetet i Oslo

Problematferd i klasserommet

Narrativ litteraturgjennomgang av komponenter i læringsmiljøet som kan forebygge og redusere problematferd i grunnskolen

Ingrid Aubert

Pedagogisk psykologisk rådgivning

45 Studiepoeng

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår 2021

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Problematferd i klasserommet
Av	Ingrid Aubert
Emnekode	PED4191
Semester	Vår 2021

Problematferd, læringsmiljø, klasseledelse, forebyggende og reduserende tiltak, proaktive strategier, god lærer og elev relasjon og sosial kompetanse

Bakgrunn: I denne oppgaven redegjøres det for «problematferd», «læringsmiljø» og «klasseledelse». Problematferd handler om observerbar atferd som kan være en forstyrrelse for både egen og andres læring. Læringsmiljøet er det som skjer innenfor klasserommet og er grunnlaget for elevens sosiale og faglige læring. Klasseledelse er lærerens kompetanse til å strukturere klasserommet på en måte som legger til rette for tid til undervisning. Problematferd kan utvikle seg til mer alvorlige atferdsproblemer som videre kan føre til frafall i skolen og kriminalitet. Problematferd kan utvikle seg til store ulemper for samfunnet og det er derfor viktig å forebygge og redusere problematferd der det er mulig.

Metode: Problemstillingen lyder som følger; «Hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd?». For å besvare denne på en god måte brukes narrativ litteraturgjennomgang. Narrativ litteraturstudie er en tradisjonell tilnærming til litteraturgjennomganger der forskeren redegjør for hva som allerede er kjent om et spesifikt område. For å finne relevante studier er det brukt en systematisk tilnærming, men resultater og funn drøftes ved bruk av narrativ metode. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke komponenter som ser ut til å ha betydning for forebygging og redusering av problematferd i klasserommet.

Resultater: Resultatene av litteratursøket gav meg fire studier som møtte alle inklusjonskriteriene. Jeg velger derfor å presentere funnene ved å organisere komponentene etter temaer og beskrive likheter i de inkluderte studiene. Etter å ha lest og analysert studiene nøye identifiserte jeg fire komponenter og temaer. Disse komponentene er; «klasseledelse», «bruken av proaktive strategier», «god lærer og elev relasjon» og

«veiledning av sosial kompetanse». Alle disse fire komponentene er en del av elevenes læringsmiljø.

Konklusjon: Svaret på problemstillingen; «Hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd?» lyder som følger; En klasseleder som har fokus på proaktive strategier, herunder en god lærer og elev relasjon, og som da kommer i en posisjon med mulighet til å gi veiledning av sosial kompetanse til elevene, kan fungere både forebyggende hos elever som viser tendenser til problematferd, og reduserende hos elever som allerede viser problematferd. Implikasjoner for praksis er som følge; lærerens rolle som klasseleder burde bestå av proaktive strategier, som god lærer og elev relasjon hvor klasseleder vektlegger sosial kompetanse i undervisningen.

Begrensninger: Begrensinger ved oppgaven handler om begrepsvaliditet og operasjonalisering av begrepene «atferd» og «forebygging». Det finnes begrensinger ved min uerfarenhet som forsker ved bruk av narrativ litteraturgjennomgang. Det finnes begrensninger ved objektivitet og subjektivitet når det kommer til fortolkning av tekster, en leser med den bakgrunnskunnskapen man har. Det vil også være begrensninger ved en metode som narrativ litteraturgjennomgang.

Forord

Da er arbeidet med min masteroppgave kommet til veis ende og min tid på Universitet i Oslo er over. Det siste året har på mange måter vært krevende og tungt, men det har også vært utrolig lærerikt og spennende å kunne bruke tid på å produsere og ferdigstille masteroppgaven. I arbeidet har jeg fått mulighet til å fordype meg i et tema som jeg synes virket interessant og ønsket å lære meg mer om. Jeg konstaterer at jeg gjennom arbeidet har lyktes med å få en bedre innsikt i temaet enn hva jeg hadde tidligere. Denne oppgaven blir det siste jeg gjør her på Universitet i Oslo som student, før jeg tar meg videre ut i arbeidslivet.

Jeg har hatt fem helt fantastiske år her på Blindern og de to siste på masterretningen har vært ekstra spesielle. Jeg har fått muligheten til å bli kjent med fantastiske mennesker som har støttet meg gjennom et ekstraordinært semester som har vært vanskelig til tider. Vi har hatt fine stunder på lesesalen, pauserommet og på fritiden. Uten disse vennene hadde det blitt ekstra vanskelig for meg å fokusere på oppgaven dette halvåret.

Skrivearbeidet har vært en reflekterende prosess der jeg har måttet ta kritiske og selvstendige valg. Jeg skal ikke legge skjul på at det har vært utfordrende å skrive masteroppgaven, men jeg har hatt en stå på vilje, selv i tider med lav motivasjon for oppgaven. Jeg er takknemlig for at jeg nå har ferdigstilt oppgaven og kan lukke dette kapittelet og begynne på det neste.

Oslo, Mai 2021

Ingrid Aubert

© Ingrid Aubert

2021

«Problematferd i klasserommet»

- Hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd?

© Ingrid Aubert

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

Innholdsfortegnelse

Forside	I
MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE.....	II
Forord	IV
Innholdsfortegnelse	VI
Problemstilling	VIII
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og interesse.....	2
1.2 Avgrensning	3
1.3 Disposisjon	4
2.0 Problematferd: Teori og tidligere forskning.....	5
2.1 Problematferd.....	7
2.2 Årsaker til problematferd.....	9
2.2.1 Forekomst.....	9
2.2.2 Årsaker individbetinget	11
2.2.3 Årsaker miljøbetinget	13
2.2.4 Årsaker både individbetinget og miljøbetinget.....	15
2.3 Hva gjør skolen med problematferd?.....	17
3.0 Læringsmiljø og klasseledelse	18
3.1 Hva kjennetegner gode læringsmiljøer?	20
3.2 Klasseledelse.....	21
3.3 Lærerens stress og mestringstro	23
3.4 Proaktive strategier i klasseledelse	26
3.4.1 Kjærlighet	27
3.4.2 Trygghet og stabilitet	28
3.4.3 Faglig og sosial mestring.....	28
3.5 Problematferd, læringsmiljø og klasseledelse.....	29
4.0 Metodekapittel	30
4.1 Narrativ litteraturstudie	30
4.2 Validitet og reliabilitet	31
4.3 Kildebruk.....	31
4.4 Metodiske tilnæringer tilknyttet studiene fra litteratursøket	32
4.5 Litteratursøket.....	33
5.0 Resultater og sammendrag	37
5.1 Resultater og presentasjoner av funn	38
5.1.1 Hva er IY TCM?.....	39

5.1.2 Hva er GBG?	40
5.2 Komponenter som forebygger problematferd	40
5.2.1 Klasseledelse.....	40
5.2.2 Proaktive strategier	41
5.2.3 God lærer og elev relasjon	42
5.2.4 Veiledning av sosial kompetanse.....	42
6.0 Drøfting av funn, komponenter for å forebygge og redusere problematferd	43
6.1 Klasseledelse.....	43
6.1.1 Autoritativ klasseledelse	44
6.2 Proaktive strategier	45
6.2.1 Reaktive strategier?.....	46
6.3 God lærer og elev relasjon	47
6.3.1 Elevenes egne bidrag til relasjonen.....	48
6.4 Veiledning av sosial kompetanse.....	48
6.5 Sammenstilling av komponentene.....	50
6.5.1 Kjærlighet og relasjoner	51
6.5.2 Trygghet og stabilitet	51
6.5.3 Mestring faglig og sosialt	53
6.6 Avsluttende sammenstilling.....	55
7.0 Avslutning	57
7.1 Konklusjon.....	57
7.2 Begrensninger og implikasjoner	59
8.0 Litteraturliste.....	61
9.0 Vedlegg	67
9.1 Søkestreng i de ulike databasene.....	67
9.2 Sammendrag av de inkluderte studiene	68

Problemstilling

Hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd?

1.0 Innledning

Folkhelseinstituttet fikk i 2019 i oppdrag av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet å kartlegge barn og unge som sto i risiko for å utøve kriminalitet og lage en rapport med grundige vurderinger tatt på bakgrunn av solid og kunnskapsbasert forskning. Problematferd kan utvikle seg til mer alvorlige atferdsproblemer som videre kan føre til frafall i skolen og kriminalitet. Dette kan fortelle oss noe om oppgavens aktualitet, problematferd kan utvikle seg til store ulemper for samfunnet og det er derfor viktig å forebygge problematferd der forebygging er mulig (Aase et al., 2020).

Kriminalitet har alvorlige konsekvenser for samfunn, offer og utøver. På et tidlig stadium ønsker en å hjelpe elever som står i risiko for senere i livet å bli kriminelle. Skoler kan bidra aktivt til forebygging av kriminalitet i samfunnet. Elever som står i risiko for å senere i løpet av livet å utøve kriminalitet, kan være typisk elever som viser problematferd. Det er mange begreper som brukes om hverandre når vi snakker om problematferd. Problematferd handler om vansker knyttet til observerbare handlinger som kan være voldelige, forstyrrende, bråkete, trassige, aggressive eller impulsive. Problematferd handler om elever som bryter med samfunnets normer og regler og skaper problemer for seg selv og andre (Aase et al., 2020).

I opplæringsloven står det beskrevet at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Det betyr at skolen og læreren må tilpasse og legge til rette undervisningen på måter som hver enkelt elev får utbytte av. Lærerens mandat må tas på alvor og det er viktig at læreren legger til rette for at alle elevene i klassen får muligheter til å mestre og lære. Alle individene må ivaretas samtidig som læreren har fokus på klassen som et fellesskap

Alle lærere som jobber med barn og unge må ha relevant og faglig sterk kompetanse om håndtering av problematferd. Det burde derfor være et større fokus på hvordan problematferd skal håndteres. Det er et stort behov for at lærer har en forståelse av hvilke barn og unge som står i risiko for å utvikle alvorlig atferdsproblemer og begynne med kriminalitet. Når vi får en forståelse for hvilken gruppe med barn og unge dette er har vi også muligheter til å kunne forebygge det (Aase et al., 2020). Inkludering i skolen er viktig, og inkludering i skolen kan føre til at elevene føler på en tilhørighet i klassen og da finne sin plass i fellesskapet.

Undervisningen skal gjøre elevene i stand til å delta aktivt i fellesskapet og lære seg å respektere og anerkjenne andre mennesker rundt dem. Et godt læringsmiljø kan etableres om

elevene føler de blir anerkjent og er en del av et faglig og sosialt felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Sosial og emosjonell trivsel i skolen er et paraplybegrep som innebærer en rekke komponenter. Sosial og emosjonell trivsel i skolen handler både om elevens mentale helse og om elevens evne til å samhandle med andre. Som samfunn er vi opptatte av elevenes trivsel i skolen og trivsel i skolen har vært på agendaen i en stund nå. Stadig flere elever trenger hjelp for plager knyttet til mental og emosjonell helse, noe som kan ha bidratt til at samfunnet er mer opptatte av elevenes trivsel og mentale helse i skolen nå enn før. Man ser likevel en øking av psykiske helseplager blant elever i norske skoler (Surén, 2018). Barn og unge ser ut til å være i gjennomsnitt mindre fornøyd med livene sine. Det er vrient å tolke dette. Dataene kan være et resultat av at det er mer fokus på problemet, at barn og unge har mer forståelse og kunnskap om disse temaene og/eller at det er en faktisk øking av psykisk helseplager. Uansett årsaker forteller undersøkelsene oss at mange elever sliter. Da blir det viktig å jobbe forebyggende slik at problemene ikke fortsetter å øke. Skolen har et stort ansvar for å ivareta alle elevene og forsikre seg at de gjør de det kan for at elevene skal trives på skolen (Watson et al., 2012).

1.1 Bakgrunn og interesse

I denne oppgaven vil jeg benytte et systemperspektiv og se på miljømessige betingelser i læringsmiljøet i skolen. Problematferd kan forstås ut fra kontekstuelle og relasjonelle betingelser i skolen. Disse betingelsene kan både forsterke og reduserer betydningen av individuelle risikofaktorer elever kan være utsatt for. Et godt læringsmiljø kan forebygge og redusere slike individuelle risikofaktorer. Problematferd er et fenomen som oppstår i klasserommet i samspillet med miljøbetingelser. Læreren er i posisjon og har et potensial for endringer av miljøbetingelser i klasserommet. På den andre siden har læreren tilnærmet ingen mulighet til å få til endring i elevens hjemmeforhold eller direkte endring av iboende individuelle faktorer hos eleven.

I temaet problematferd er det både snakk om kategorisk og dimensjonal tilnærming. En kategorisk tilnærming snakker om diagnoser, «enten eller», og oppfylning av ulike kriterier som for eksempel atferdsavvik knyttet opp til en psykiatrisk diagnose som atferdsforstyrrelse. En dimensjonal tilnærming på problematferd handler ikke om å oppfylle kriterier i en diagnose, men har fokus på helheten (Ogden, 2015). En dimensjonal tilnærming tar hensyn til variasjoner i symptomer. En og samme tilstand eller diagnose kan utspille seg ulikt hos

forskjellige barn. Elever med problematferd viser til symptomer ved sin atferd som er av uhensiktsmessig karakter. Alle barn og unge er forskjellige, og atferd kan tolkes i en transaksjon med miljøet. I denne oppgaven vil ikke problematferd begrenses kun til diagnosebetegnelser. Ved å se på atferd i samspillet med miljøet kan man undersøke betingelser i miljøet og lærerens posisjon til å hjelpe elevene som viser problematferd.

Oppgavens omfang vi dreie seg om «problematferd», «læringsmiljø» og «klasseledelse». Ved bruken av begrepet «problematferd» vil jeg benytte den dimensjonale tilnærmingen som er beskrevet over. I «læringsmiljø» legger jeg tiden i klasserommet under læring. Det er i læringsmiljøet læreren utøver sin rolle i «klasseledelse». Læreren kan tilpasse undervisningen på måter som hjelper elevene som viser problematferd og sikre elevene et trygt læringsmiljø ved å utøve god klasseledelse. Jeg bruker begrepet læringsmiljø fordi det er i klasserommet læreren kan vise god klasseledelse og stå i posisjon til å legge til rette for elevene. Læreren kan ved god klasseledelse tilpasse undervisningen på måter som hjelper elevene som viser problematferd, og dermed sikre et godt og trygt læringsmiljø. I klasserommet er det læreren som har hovedansvaret for at elevene har det bra og i klasseledelsen ligger det et stort potensial til å utføre endring av læringsmiljøet. Oppgaven tar derfor utgangspunkt i det som foregår innenfor klasserommet der læreren har hovedansvaret.

Om lærere retter sitt søkelys mot hvilke tilpasninger som kan gjøres for å forebygge og redusere problematferd som klasseleder, vil læreren oppleve mer kontroll over klassen og komme i posisjon til å endre de kontekstuelle miljøbetingelsene i læringsmiljøet. I denne oppgaven rettes søkelyset mot komponenter i læringsmiljøet og hvilken innflytelse lærere som klasseledere kan ha på miljøbetingelsene i læringsmiljøet. Hvilke komponenter i læringsmiljøet kan på best mulig måte forebygge og redusere problematferd?

1.2 Avgrensning

Denne oppgaven vil ikke ta for seg elevens hjemmeforhold og foreldre. Elevens tilknytning til sine foreldre kan være en stor påvirkningsfaktor på hvilken atferd eleven viser på skolen. Hjemmeforhold og tilknytningen eleven har med sine foreldre vil nevnes i noen drypp fortløpende i oppgaven når det er relevant, men det vil ikke være et stort fokus på dette i oppgaven. Selv om betingelser i hjemmet er svært viktig for elevens utvikling, vil denne oppgaven rette søkelyset mot skoleforhold, og da spesielt faktorer i læringsmiljøet.

Denne oppgaven vil ta for seg elever med bråkete, utagerende og aggressiv atferd i klasserommet. Oppgaven snakker i mindre grad om innagerende atferd, det kan være elever

som viser en stille, sjenerte, engstelig og passiv atferd i klasserommet. Dette begrunnes ved at elever med innagerende atferd ikke i like stor grad er forstyrrende for sine medelever.

1.3 Disposisjon

Kapittel 1 er innledning, valg av temaer, en avgrensning og disposisjon.

Kapittel 2 vil redegjøre for teori og tidligere forskning på temaene «problematferd» «læringsmiljø» og «klasseledelse».

Kapittel 3 vil redegjøre for teori og tidligere forskning på temaene «læringsmiljø» og «problematferd».

Kapittel 4 vil redegjøre for metodiske tilnærminger, narrativ litteraturstudie med en systematisk tilnærming og valg jeg har tatt i prosessen.

Kapittel 5 vil ta for seg studiene fra litteratursøket mitt, her vil jeg vise en oversikt og ta for meg hver studie enkeltstående med dens hovedfunn.

Kapittel 6 ta for seg en sammenstilling av studiene og jeg vil drøfte de opp mot hverandre og forsøke å finne komponenter som går igjen i de forskjellige studiene. Komponentene vil så vises i lys av supplerende forskning.

Kapittel 7 er avslutning vil ta for seg konklusjon, begrensninger ved oppgaven og oppgavens implikasjoner.

2.0 Problematferd: Teori og tidligere forskning

Mennesker er sosiale vesen som knytter sterke emosjonelle relasjoner med andre.

Emosjonelle relasjoner er en såpass grunnleggende del av menneskelig fungering, så kvaliteten på interaksjoner er svært viktig både for individet og samfunnet for øvrig. I samfunnet har man behov for en viss kontroll av atferd som truer samfunnet. Kvaliteter i individet er med på å bestemme kvaliteten av relasjonen og fungeringen av samfunnet. Samfunnet ønsker ikke individer med aggressiv, selvopptatthet og sårende atferder. Negative atferd er mer skadelig for samfunnet enn positiv atferd er bra for samfunnet (Eisenberg, 1982).. Kontroll og eliminering av negativ atferd har derfor blitt og har vært en stor bekymring for samfunnet.

Positiv atferd har ikke blitt undersøkt i forskning i like stor grad som negativ atferd. Forskere har blitt svært interessert i utvikling av positiv atferd som empati, deling og det å hjelpe hverandre. Store deler av verden har økt sine bekymringer om humanitære tema, som syke, fattige, eller andre marginaliserte grupper som ofte kan ha behov for mer hjelp (Eisenberg, 1982). Denne kollektive endringen av perspektiv kan ha vært grunnen til at vi som samfunn er mer opptatt av utviklingen av positiv atferd. Positiv atferd utviklet seg til å omtales i termene prosial utvikling og prososial atferd.

I den prososiale utviklingen undrer man seg over hva som er motivasjonen og intensjon til de atferden man kan observere. Det er vanskelig å forske på prososial utvikling for man kan ikke alltid vite hvorfor mennesker gjør som de gjør. Ved positiv atferd vet man heller ikke om handlingen var tenkt til å være positiv eller om den bare skjedde. Man kan vise positive atferder fordi man er motivert av godene det følger med som anerkjennelse og ros. Prososial atferd er handlinger som å dele, å hjelpe og å trøste. Prososiale atferder er av positiv betydning og individer med prososial atferd er ofte en fordel for andre, intensjonelt og er ikke kun gjort for status og goder (Eisenberg, 1982). Prososiale atferd er antatt økende i samspill med alder gjennom utvikling og blir mer individualisert i løpet av utviklingen (Nantel-Vivier et al., 2008).

Skolen har forventinger om at alle elevene i skolen viser prososial atferd. Prososial atferd i læringsmiljøet etableres ved sosiale ferdigheter (Aase, et al, 2020). Vi er alle deltakere i sosiale systemer hvor vi deltar i ulike sosiale felleskap og må forholde oss til andre mennesker. Det sosiale felleskapet setter betingelser og rammer for hvordan det er forventet at vi skal oppføre oss. Om vi føler oss trygge eller utrygge i de ulike sosiale systemene påvirker det vår atferd. Sosialisering i skolen fremmer individet prososiale utvikling og hjelper også

barnet med å regulere sin atferd gjennom regler, normer og moral (Nantel-Vivier et al., 2008). Atferd er det som kan observeres av andre mennesker. Atferd er responsen på ytre og indre stimuli. Atferd forklares forskjellig i ulike teoretiske tilnærminger. Vi kan forsøke å tolke menneskers atferd hvis vi klarer å skille mellom hva som faktisk er med vilje, dette kan man gjøre ved å få en forståelse av individets miljømessige betingelser (Bandura 1986; Eisenberg, 1982).

I 1950 årene utviklet John Bowlby tilknytningsteorien. Tilknytning er det følelsesmessige båndet som dannes mellom barnet og omsorgspersonen. En trygg tilknytning bygger på nærhet og kjærlighet. En trygg tilknytning er en god predikater på at barnet vil føle ro, glede, tilhørighet og trygghet, som er svært viktig når barnet skal utforske sine omgivelser (Bowlby, 1969). Barnet med en trygg tilknytning har et godt utgangspunkt for å utforske verden rundt seg og etablere stabile relasjoner med andre barn og voksne. En usikker tilknytning kan føre til at eleven ikke vet hvordan man danner og etablerer tilknytning med andre barn og voksne de møter (Pianta, 1999).

People are neither driven by inner forces nor automatically shaped and controlled by external stimuli. Rather human functioning is explained in terms of a model of triadic reciprocity. In which behavior, cognitive and other personal factors and environmental events all operates as determinants of each other (Bandura, 1986, s. 18).

Albert Bandura forklarer atferd i sin «sosiale læringsteori». Når vi velger å se atferd ut fra en helhet med miljømessige betingelser innebærer det at det foregår en interaksjon mellom omgivelsene og individet som viser atferden. Hvis vi anvender denne måten å se atferd på ser man at endringspotensialt ikke bare ligger spesifikt på at elevens iboende karakteristika.

Gener og miljø har en påvirkning på hverandre. Utvikling er basert på tre hovedfaktorer; gener, miljøet og interaksjonen mellom disse (Mather & Wendling, 2011). Både gener og miljøet kan spille inn som risiko og/eller beskyttelsesfaktorer for dysfunksjoner i enten genene eller miljøet. Atferd kan helt klart modereres av miljøet (Mather & Wendling, 2011). Miljøet påvirker genene og kan minske eller øke potensialet for genetiske faktorer. Miljøet er ikke årsak til neurobiologiske diagnoser, men det kan ha påvirkning på utviklingen og prognosen. Miljøet påvirker atferden, men atferden påvirker også miljøet (Mather &

Wendling, 2011). Genetiske faktorer påvirker også atferden, både ytre og indre erfaringer interagerer med hverandre og determinerer atferden (Bandura, 1986).

Miljøet og eleven har en gjensidig påvirkning på hverandre. Barn er i samspill med sine omgivelser og har en gjensidig påvirkning på hverandre. Samspillet kan føre til at selv om noen har likt utgangspunkt i livet kan de ende opp på helt forskjellige steder fordi man selv er med på å forme det miljøet man befinner seg i. Dette kan forklares med en transaksjonsmodell hvor samhandlingen mellom to parter har påvirkning på hverandre (Sameroff, 2009).

Transaksjonsmodellen understreker miljøets påvirkelige karakter og individene som en aktiv deltager i sin egen utvikling. Barnets atferd er ikke bare en reaksjon på miljøet, men også egne aktive bidrag i forsøk på å organisere og strukturere deres verden. Barn i denne oppfatningen er i en evig endringsprosess i å tilpasse seg og strukturere erfaringene de møter i miljøet sitt (Sameroff, 2009).

Utviklingsendringer defineres av endringer i måten barnet samhandler med situasjonene de befinner seg i. Barnet drives av nye ytre og indre erfaringer som krever nye tilpasninger i de situasjonene de befinner seg i. Miljøet og barnet har en gjensidig påvirkning på hverandre over tid. Barnet påvirker sitt miljø gjennom sin atferd, og miljøet former seg etter dette og påvirker barnet tilbake. Og slik fortsetter det. Det vil si at om man er i et uheldig spor til å begynne med, krever det endring fra enten miljøet og individet eller begge for å endre løpebane i transaksjonen (Sameroff, 2009). For å få en mer helhetlig forståelse av barns utvikling må vi inkludere barns egne bidrag i samspillet. En sammensatt forståelse av hvordan barn aktivt er med på å endre og påvirke sine omgivelser vil gjøre oss i stand til å utvikle programmer og forebyggende tiltak når barn sliter i skolen (Backer-Grøndahl & Nærde, 2020).

2.1 Problematferd

Problematferd er ikke avvikene i seg selv. Problemene oppstår fordi avvikene bryter med miljøet og samfunnets krav, normer og regler (Apter, 1982). Problematferd er en atferd eleven kan vise som gjør det vanskelig for læreren å drive undervisningen, som gjør det vanskelig for seg selv og også for andre elevene å lære (Ogden, 1987). Problematferd oppstår i skolen når samspillet mellom elev og miljøbetingelser i skolen ikke fungerer. En slik definisjon forklarer problematferd som noe som oppstår i skolen og blir problematisk for læringsutbytte i klassene den oppstår i (Ogden, 1987). Problematferd forklares som en atferd som ikke aksepteres fordi den skaper betydelig byrder for individene som befinner seg i miljøet atferden vises i (Rørvik,

1994). En slik definisjon tar utgangspunkt i at problematferd er et brudd på normer i miljøet (Rørvik, 1994).

Elever som viser problematferd kan til tider være utagerende, høylytte og plagsomme for mennesker rundt dem. Elevenes atferd kan forstås som tilpasninger til de omgivelsene og miljøbetingelsene i klasserommet. Endringer i miljøet vil påvirke individene innenfor miljøet. Elever vil kontinuerlig endre sin atferd for å tilpasse seg de sosiale systemene de er en del av (Nordahl, 2005).

Hvis vi ønsker at klasserommet skal bli et sosialt felleskap kan dette skje når alle elevene kjenner seg sett og ivaretatt. Et felleskap hvor man kan dele erfaringer, planlegge, reflektere og ta beslutninger sammen. Samfunnets ønske er at elevene i klasserommet skal internalisere samfunnets verdier og holdninger og utvikle en indre motivasjon og prososial atferd (Ogden, 2012). Ofte kan lærer fraskrive seg ansvar ved å sette søkelys på at problematferd oppstår på grunn av elevens karakteristika og hjemme bakgrunn og at det er disse forhold som påvirker elevens atferd i klasserommet. Med dette perspektivet vil læreren verken autonomi eller en følelse av å ha kontroll over situasjonen. Læreren vil ikke komme i posisjon til å kunne kontrollere eller endre utfallet av situasjonen i klasserommet (Ogden, 2012).

«Kids do well if they can». Dette utsagnet ble sagt av Greene og er en filosofi på hva som styrer elevens atferd. Det er en tilnærming til hvorfor elever gjør som de gjør i klasserommet. Hvordan lærere oppfatter elevens intensjoner vil påvirke hvilke handlinger læreren gjør når det kommer til elever som viser problematferd. Hvis lærere har denne filosofien, «elever som kan, gjør det bra», kan læreren reflektere seg rundt hvilke handlinger som må til for at alle elevene i klassen skal mestre både sosialt og faglig. Læreren kan undersøke komponenter i undervisningen som må forsterkes slik at alle elevene får mulighet til å mestre, også elever som viser problematferd (Greene, 2008).

Many adults have never given much thought to their philosophy of kids. But if you're trying to help kids with behavioral challenges, you're going to need one, because it's your philosophy of kids that's going to guide your beliefs and your actions in your interactions with them, especially when the going gets tough. The philosophy ... :
“Kids do well if they can.” (Greene, 2008, s. 10).

Om læreren har en filosofi om at elevene som har lyst gjør det bra, legges ansvaret over på eleven, og læreren kan ikke påvirke i like stor grad. Når læreren bruker tilnærmingen om at elever som kan gjør det bra, vil det åpne opp muligheter for å se på opprettholdende betingelser i læringsmiljøet. Dette vil også gjøre det klart for læreren at elever som viser problematferd kan ha manglende evner og ferdigheter i de områdene de viser uhensiktsmessig atferd.

Elever som viser problematferd, har fått mange betegnelser opp igjennom. En av de mest beskrivende er «elever med sosiale og emosjonelle vansker». Beskrivelsen anvendes ofte på elever som har utagerende atferd og ofte er i konflikt med sine omgivelser. Ofte fordi de er aggressive, urolige eller bråkete. Alt i alt kan man forstå problematferd som atferd som ødelegger for ens egen og andres læring (Andershed & Andershed, 2007; Ogden, 2015; Slåttøy, 2002; Sørli & Nordhal; 1998, Aase et al., 2020). Problematferd kan omfatte kriminalitet, men ikke alltid. Problematferd kan utvikles til svært negative konsekvenser både for eleven og samfunnet for øvrig. Langsiktige effekter av problematferd kan predikere faglige vansker, skolefravall, kriminalitet, rusmisbruk, arbeidsledighet og dårlig mental helse (Aase et al., 2020, s 20).

Problematferd handler om atferd som bryter med de normene og reglene som finnes i de miljøene de er. Det er snakk om utagerende og til tider også aggressiv atferd. Problematferd kan også komme til uttrykk gjennom trassighet, fravall i skolen, løgnaktighet, hærverk og bråk i klasserommet (Andershed & Andershed, 2007). Konsekvenser av problematferd kan bli alvorlig, man har høyere sannsynlighet og risiko for andre sosiale og psykiske problemer i voksen alder. En konsekvens kan også være kriminalitet senere i livet og det koster samfunnet mye kostnader. Ved å forebygge problematferd kan vi spare samfunnet for mye ressurser (Andershed & Andershed, 2007).

2.2 Årsaker til problematferd

2.2.1 Forekomst

Forekomst av problematferd er nærmest umulig å undersøke når man ser på problematferd med en dimensjonal tilnærming. Prevalensen av problematferd er vanskelig å måle i og med at det ikke er klare skiller mellom normalitet og avvik, da det er klarere skiller ved den kategoriske tilnærmingen. Flere nordiske undersøkelser viser til at ca. 10 % av elevene i skolen opplever problemer som skyldes problematferd eller befinner seg i risiko for utvikling av atferd som blir problematisk (Nordahl, 2005). Undersøkelser som forsøker å måle slike tall

er ikke alltid representative for hele befolkningen. I og med at det ikke er spesifikke symptomer og trekk man ser etter blir det problematisk å anslå hvor mange lærere som opplever slik atferd i klasserommet (Ogden, 2015; Slåttøy, 2002).

Den dimensjonale tilnærmingen bygger på utviklingspsykologi og bruker begreper som «eksternaliserende» og «utagerende» for å beskrive problematferd som elever kan ha mye eller lite av. Grensen for når problematferd blir alvorlig er ikke like skarp som i diagnosekriterier, men man kan operere med grenseverdier. Når noen elever skårer høyere enn grenseverdien kan det vurderes som et klinisk område, og dette kan bety at de har behov for behandling (Ogden, 2015). Det er problematisk å forsøke å anslå forekomst av problematferd i klasserommet, dette fordi problematferd innebærer så mye og det er vanskelig å måle i en dimensjonal tilnærming når noe er, eller blir for alvorlig problematferd. Det er enklere å anslå forekomst av en vanske om man nærmere seg det på en mer kategorisk måte.

Hvis man på den annen side skal tilnærme seg problematferd på en mer kategorisk måte, noe som er kjent i det kliniske miljøet, ser man at det for alvorlig atferdsforstyrrelse og opposisjonell atferdsforstyrrelse, er enklere å si noe om forekomst. Diagnoser er et spørsmål om eleven oppfyller eller ikke oppfyller diagnosekriterier i enten ICD10 eller DSM-5. Vi operer med ICD10 i norsk kontekst. ICD10 er en den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og relaterte helseproblemer (Verdens helseorganisasjon, 2021). Diagnoser sier noe om prognose, årsaker og forventet reaksjon på behandling, men det kan også bidra til å forenkle problembildet. En empirisk studie viser at mellom 4,9 % og 14 % skårer over klinisk grense for atferdsproblemer og at 7-10 % skårer over klinisk område på eksternaliserende atferd (Nøkleby et al., 2020, s. 27).

Forekomst av problematferd er vanskelig å måle fordi det ikke er kriterier å oppfylle for å være en elev som viser problematferd. Det er et skille mellom forekomst på kliniske og ikke-kliniske undersøkelser. Problematferd kommer i lyset når det måles med egenvurderinger gjort av eleven selv, foreldre eller læreren. Det er ingen eksakt grense som trekkes for hvem som har eller ikke har problematferd. I litteraturen er det vanskelig å få en oversikt over hvor mange som har eller viser til problematferd. Det er ikke en entydig fasit. Problematferd kan måles ut fra lærerens erfaringer om hvor hun eller han ville trukket linjen, dette forteller oss mer om lærerens kunnskaper og ikke om en faktisk realitet. Lærerens målinger på problematferd kan gi oss en oversikt over hvilken situasjon læreren står i og om læreren har behov for kompetanse i håndtering av slike atferder. Aggressiv normbrytende atferd i ikke-kliniske undersøkelser viser til mellom 3% og 11% av elever i tidlig barndom. Mellom 1% og

10% i en normalpopulasjon viser utpreget problematferd. Det vises også til kjønnsforskjeller, gutter er mer sannsynlig å vise utagerende problematferd (Andershed & Andershed, 2007, s. 49).

2.2.2 Årsaker individbetinget

Ved en diagnostisk tilnærming sees problematferd som et symptom i et større vanskelighetsbilde, problematferden kan være en sekundær vanske til en primær vanske (Slåttøy, 2002). De mest omtalte primærvanskene det da er snakk om er depresjon, angst, lærevansker og ADHD. ADHD står for Attention Deficit Hyperactivity Disorder og kategoriserer av tre kriterier; impulsivitet, uoppmerksomhet, og hyperaktivitet (Cândido et al., 2021). Det å oppleve flere vansker på en gang blir omtalt i litteraturen som komorbiditet. Komorbiditet har blitt normen og ikke unntaket. Dette vil si at de som opplever en vanske vil kunne være 50 % at opplever en vanske til (Caron & Rutter, 1990). Problematferd blir i denne tilnærming omtalt som en tilleggsvanske (Ogden, 2015.).

En kombinasjon av flere vansker og diagnoser blir omtalt i litteraturen som komorbiditet (Mather & Wendling, 2011). Dette betyr at eleven opplever flere diagnoser eller vansker på en gang, men de er forskjellige og det ene er ikke årsak til den andre. Å oppleve komorbide tilstander er snarere blitt normen og ikke unntaket (Caron & Rutter, 1990). Dette kan man ta høyde for når elever viser til problematferd, for det kan hende at eleven opplever flere vansker på en gang og det kan man undersøke. Utvikling må inkludere flere perspektiver. Både gener, miljø og samspillet mellom gener og miljø (Hulme & Snowling, 2009). Elever som viser problematferd kan også ha andre vansker, ofte ADHD (Andershed & Andershed, 2007). Det er viktig at dette tas på alvor og at eleven får den hjelpen og støtten han har behov for. Men elever som viser til problematferd trenger ikke å ha en form for andre vansker i tillegg.

Årsaker til problematferd kan være sammensatt og «Biopsykososial modell» kan forklare oss på hvilke måter årsakene er sammensatte. Engel (1977) ønsket mer oppmerksomhet rundt de psykologiske og sosiale aspektene ved helse, og ikke bare biologiske faktorer slik det var tradisjon for på medisinfeltet. Dette førte til utvikling av den biopsykososiale modellen for hvordan man definerer helse. Biologiske, psykologiske og sosiale faktorer samspiller med hverandre, og hvis vi skal forstå oss på et individ må vi ta høyde for disse faktorene. Man må se atferd i sammenheng med miljømessige betingelser (Engel, 1977). Modellen ble utviklet innenfor det medisinske feltet, men har blitt reproduisert til bruk i forståelse av atferd også utenfor det medisinen (Marks et al., 2015). Når vi skal forstå elevens atferd må atferden forstås ut fra en ramme som inkluderer elevens biologiske, psykologiske, sosiale og

systematiske påvirkninger. Når man skal forstå atferd er det viktig å sette søkelys på hvilken kontekst atferden utspiller seg i og se etter dysfunksjoner i elevens miljø (Engel, 1977, Marks et al., 2015).

Elever med problematferd kan ha manglende evner i sosial kompetanse og spesifikke evner i samarbeid, selvkontroll og empati. Manglende sosial kompetanse kan være en årsak til problematferden som vises (Slåttøy, 2002). Det har blitt foreslått årsaksforklaringer mellom problematferd, utvikling av sosiale og emosjonelle vansker, og elevens skolefaglige fungering. Eleven viser problematferd når det blir stilt for høye forventninger om faglige krav. Problematferden kan være et resultat av mangler i faglig og sosial kompetanse. Prosocial atferd står ofte i kontrast til problematferd. Hvis en elev utviser problematferd, kan det være en mangel på prososial atferd (Eisenberg, 1982). Elever som ikke trives på skolen og som av denne grunn utviser problematferd i klasserommet kan ha underliggende plager, som psykiske helseplager (Watson et al., 2012). Psykiske helseplager er antatt å være økende i skolen (Surén, 2018). Det kan være en årsak til problematferd i klasserommet.

Elever som viser problematferd i klasserommet kan ha problemer med å regulere sine følelser, forholde seg til normer og regler på skolen (Aase et al., 2020, s. 20). Elever som viser problematferd kan ofte ha manglende selvkontroll og emosjonsregulering, og dette vises med destruktiv atferd og liten evne til sosiale kompetanse og forståelse av andre menneskers situasjon (Lindback & Glavin, 2020). Å regulere sine egne følelser er sterkt knyttet opp mot elevens tilknytningsmønster fra hjemmet (Augusti & Baugerud, 2016). Derfor stiller elevene ulikt når de begynner på skolen, de har ulike erfaringer, temperament og personlighet som påvirker deres evne til selvkontroll. Derfor vil elever også være forskjellige på de samme sosiale utfordringene. Det er da være lærerens mandat å behandle elever ulikt på en måte som ivaretar deres behov (Utdanningsdirektoratet, 2021). En type stress elevene kan føle på skolen som kalles «implisitt trussel» handler om relativt stress og baserer seg på egen tolkning av en ny eller ukjent opplevelse som er uforutsigbar eller ukontrollerbar (Augusti & Baugerud, 2016).

Emosjonsregulering er svært viktig for å kunne oppnå god tilpasning i skole og i livet generelt. Emosjonsregulering forstås som evnen til å kunne tilpasse sine følelser til situasjoner, enten øke eller redusere følelsene etter hva de ulike situasjonen krever (Augusti & Baugerud, 2016). Elever med problematferd kan ha manglende selvkontroll og emosjonsregulering, det er ulike grunner til dette, men manglende emosjonsregulering kan være en konsekvens av manglende tilknytning fra hjemmet og også noen ganger omsorgssvikt

(Augusti & Baugerud, 2016). Mangler i emosjonsregulering kan være et uttrykk for negative følelser og høyere grad av internaliserende symptomer. Emosjonsregulering er en viktig ferdighet som tas i bruk når eleven skal håndtere negative følelser og stress (Augusti & Baugerud, 2016).

Årsaker til problematferd som ikke er situasjonsbestemt, men som snarere er utviklingsmessige risikofaktorer er dynamisk som vil si at det er et samspill mellom arv og miljø. Temperament og personlighet spiller en rolle i utvikling av atferd.

Transaksjonsmodellen handler om et gjensidig samspill mellom individet og miljøet og elevens personlighet vil ha en betydning for hvordan miljøet rundt dem blir og miljøet vil igjen påvirke eleven (Sameroff, 2009). Dårlig emosjonsregulering kan være en årsak til atferden som vises. Hvordan man regulerer og kontrollerer sine følelser kan komme til uttrykk gjennom atferd, og om man ikke klarer å håndtere sine følelser på en god måte kan dette komme til uttrykk gjennom problematferd (Andershed & Andershed, 2007).

Impulsivitet kan også være en årsak til problematferd fordi impulsivitet kan handle om å ha manglende evner i å følge regler, lav gjennomføringsevne. Noe som kan vise seg gjennom den høye graden av komorbiditet ved atferdsproblemer og ADHD. Manglende empati kan også være en årsak til problematferd fordi disse elevene kan ha manglende medfølelse for mennesker rundt seg og derfor tar ikke hensyn til andre når de utviser den atferden som de gjør. Lærevansker og dårlig skolepresentasjoner kan også være en årsak til problematferd, man har funnet at disse elevene ikke nødvendigvis har lavere intelligens, men de underpresterer i forhold til sine egne evner (Andershed & Andershed, 2007).

2.2.3 Årsaker miljøbettinget

Problematferd er ødeleggende for elevens egen læring og for andre medelevers læring.

Problematferd kan sees på som et resultat av et samspill mellom individet og miljøet. Denne type atferd kan man gjøre noe med fordi den kan være forankret i miljøet (Nordahl, 2005).

Problematferd eleven viser kan være av funksjon hos eleven. Om man ønsker å bidra til endring kan man undersøke spillet mellom miljøet og individet (Ogden, 2015). Hvis målet er å forebygge og redusere denne type atferd må en rette søkelyset mot miljømessige betingelser som utvikler og vedlikeholder denne atferden.

Sørli og Nordahl har forsøkt å analysere hva som kan forklare atferdsproblemer. Her fant de seks betingelser som forklarte 53 % av variansen av problematferd (1) Struktur og deltakelse i undervisningen (2) Elev og lærer relasjon (3) Elev og elev relasjon (4) Elevens syn på skolen

og elevens trivsel (5) Tilpasninger til skolens normer, elevens sosiale kompetanse vurdert av læreren (6) Tilpasninger til skolens normer, elevens sosiale kompetanse vurdert av elev. Dette betyr at 53% av årsaken kan muligens forklares med betingelser i læringsmiljøet. Dette funnet kan vise en forståelse for betydningen av elevens miljø. Problematferd kan derfor ikke kun forklares med individuelle årsaker (Nordahl, 2005; Sørli & Nordahl, 1998).

Problematferd i skolen har vært dominert av individrettete tilnærminger og årsaksforklaringer. Men når vi skal rette inn tiltak kan det være relevant å utforske årsaker i elevens miljø. Man kan undersøke hvordan tilpasninger og endring i læringsmiljø kan være med på å forebygge og reduserer problematferd i skolen. En dimensjonal tilnærming er mer åpen for endringspotensial i atferden og i miljøet. I en slik tilnærming kan elevens sosiale kompetanse, mestringsferdigheter og læringsmuligheter finne sted (Ogden, 2015). Noen læringsmiljøer er bedre enn andre og grunner til dette kan være komplekse. Ved å se på individene i skolen i samspill med sine omgivelser oppstår det en transaksjons som begge spiller inn på hverandre.

Hvis elever er umotivert for læring og utagerer i klasserommet, kan dette være krevende for læreren om læreren blir stresset og håndtere situasjonen med uhensiktsmessige reaktive strategier, kan ballen begynne å rulle i en negativ retning (Ogden, 2015). Man ønsker en reduksjon av negative kjedereaksjoner og dette handler om å stoppe negative samhandlingsmønstre. I tradisjonell individrettet problemløsning leter en etter årsaker i eleven eller i elevens bakgrunn. Dette er det ikke alltid hensikt i. Ut fra et systemperspektiv ser man helheten og spillet mellom elevene og miljøet. Her kan man undersøke betingelser i miljøet som er problematisk for eleven. Dette kan være relasjon med læreren, forventninger som er for høye, som er med på å opprettholde elevens atferd. Hvis læreren tar tak i disse betingelsene kan det gi bedre læringsmiljø, økt læringsmotivasjon og læringsresultater (Nordahl, 2005).

Miljøsentret perspektiv legger vekt på at atferd utvikles og opprettholdes i samspill med andre mennesker (Nordahl, 2005). Disse miljøbetingelsene er med på å utvikle og opprettholde problematferden. Ved å se på problematferd som et komplekst årsaksmønster, åpner dette for muligheter i miljøbetingelsene (Slåttøy, 2002). Problematferd attribueres ofte ved å anvende et individperspektiv og si at problemet er å finne i eleven selv. Når vanskelige situasjoner i klasserommet oppstår tillegges man eleven som viser problematferden negative motiver, fremfor å holde seg kritisk og vurdere atferden som et resultat av konteksten situasjonen skjer i. Ved å gjøre dette legger man større betydning på eleven som utfører handlingen og ikke

tilstrekkelig på omgivelsene rundt. Dette betraktes som den fundamentale attribusjonsfeilen, Ross 1975 (Ogden, 2012).

Det er hensiktsmessig å sette søkelyset på læringsmiljøet når vi leter etter årsaker til problematferden. Miljøet til elevene er med på å forme elevene og kan derfor være med på å utvikle, opprettholde og skape elevenes problematferd. Problematferd utvikles og opprettholdes av et for stort sprik mellom forutsetninger og forventninger. Eleven håndterer ikke dette på en god måte og reagerer med motstandsstrategier for å beskytte sitt selvbilde (Nordahl, 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Problematferd kan forklares av betingelser i omgivelsene eller systemene, skolen, som elever befinner seg i. Årsaken til problematferden kan være miljøbettinget i læringsmiljøet. Miljøbetingelsene kan være relasjonen mellom lærer og elev og relasjonen mellom medelever og de forventningene som finnen i skolen (Nordahl, 2000). Denne forståelsen innebærer at for å forebygge og redusere problematferd må man endre strukturer i klasserommet. Det er en interaksjon mellom eleven og miljøet, og hvis man endrer noe i miljøet vil dette kunne ha en påvirkning på eleven fordi interaksjonen vil endres og det vil påvirke elevens atferd (Nordahl, 2005).

Betingelser i klasserommet utvikler, opprettholder og forsterker problematferd. Disse betingelsene kan være dårlig struktur, lite engasjement, lite elevdeltakelse i klasserommet, uklare regler, inkonsistent regelhåndhevelse og dårlig relasjon mellom lærer og elev (Nordahl, 2000). Eleven kan oppleve manglende tilknytning til skolen og et negativt syn på undervisningen. Klasserommet er det fysiske rommet for læringsmiljøet og det kan være konfliktfylt og lite støttende. Hvis det er få felles holdninger, regler, prosedyrer og strategier i læringsmiljøet kan dette fort øke konflikt nivået og støy nivået i klasserommet. For å få en mer helhetlig forståelse av problematferd må vi legge trykk på samspillene som foregår i læringsmiljøet og forstå problematferd knyttet til undervisning og relasjoner.

2.2.4 Årsaker både individbettinget og miljøbettinget

Albert Bandura forklarer atferd gjennom en tresidig påvirkning hvor individet, atferden og miljøet alle påvirker hverandre. Det betyr at miljøet har en form for påvirkning på eleven og atferden, innsikt i det kan få oss til å løfte blikket og undersøke årsaker fra flere hold (Bandura, 1986). I de situasjonen eleven viser problematferd, kan enn undre seg hva som er årsaken. Enn kan tolke dette som at eleven ikke helt hvordan enn skal tilpasse seg og miljøet legger ikke til rette for elevens evner og forutsetninger. Miljøet burde inkluderes når vi skal undersøke årsaker til problematferd. Miljøbetingelser kan i samspill med individet opprettholde atferden.

Årsaker til problematferd er sammensatt. Ved å bruke et systemperspektiv ser man på tre ulike forhold som samspiller med hverandre, skolen, eleven selv og hjemmeforhold. Det første forholdet er skoleforhold, den skoleskapte problematferden, skolens innhold, arbeidsformer og lærerens evne til å skape kontakt og etablere trygghet og oversikt. Det andre forholdet er elevene selv, det vi si biologiske og iboende forutsetninger, personlighetstrekk, store psykiske lidelser og kognitive forutsetninger. Det tredje er oppvekst og miljøforhold som omsorgssvikt, belastede forhold i familien, samlivskriser, psykiske vansker, alkohol og stoffmisbruk, kriminalitet og fattigdom (Slåttøy, 2002). Disse betingelsen kan være årsaker til problematferd, men elever kommer til skolen med ulike forutsetninger og en av skolens oppgaver er å ivareta alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Greene diskuterer også problematferd mot diagnoser og forteller at diagnoser ikke gir oss nok informasjon om elevens kognitive ferdigheter og hvilke spesifikke ferdigheter det er eleven mangler. Realiteten er at diagnoser ikke nødvendigvis hjelper oss med å forstå elever med utfordrende atferd eller for å hjelpe lærere med hva de skal gjøre (Greene, 2008).

Problematferd skapes også i samspill med andre fordi problematferd handler om at eleven mangler spesifikke ferdigheter som miljøet forventer at eleven har etablert. Derfor burde intervensjoner og tiltak rette seg inn mot både eleven og miljøet.

Bråk og uro i klasserommet kan ha enkle og situasjonsbestemte forklaringer som at elever kjeder seg eller ha mer sammensatte forklaringer. Som for eksempel når elever med svake læringsforventninger og lav motivasjon for læring møtes med negative konsekvenser, strenge regler og vanskelige læringsoppgaver (Ogden, 2012). Elever som viser problematferd kan også ha hatt sårbare egenskaper i form av nevrobiologiske dysfunksjoner og/eller vokst opp i belastende miljøer som dårlige familieforhold, negative sosiale miljøer og mangelfulle og ekskluderende opplæringstilbud (Moffitt og Caspi, 2001). Når en elev er omgitt av denne type risikofaktorer i sine omgivelser, kan det påvirke eleven negativt (Ogden, 2012).

Problematferd går over et spekter av ulike typer atferd og alvorlighetsgrader. Det kan være mange ulike årsaker til problematferd og de er ofte svært sammensatte og er ofte et resultat av et samspill mellom individet og miljøet. Problematferd kan vedvare og ikke vedvare, det kan være en sekundær vanske fra andre vansker elevene opplever, en vanskelig hjemmesituasjon, andre diagnoser, vansker på områdene sosiale kompetanse og skolefaglig kompetanse (Andershed & Andershed, 2007). Elever med stort omfang av problematferd har vanligvis lav

skolefaglig og sosial kompetanse. Disse elevene gir uttrykk for å føle at de ikke strekker til og at de har vanskeligheter for å tilpasse seg skolehverdagen. Det kan tenkes at den faglige og sosiale fungeringen henger sammen med problematferden eleven viser.

2.3 Hva gjør skolen med problematferd?

Konsekvenser av problematferd har påvirket læreplanen og lovverket. En av skolens oppgaver er å jobbe med elevens faglige kompetanse og sosiale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dagens skolesystem ser vi tendenser til iverksetting av rene individuelle tilnærminger og tiltak gitt av eksterne hjelpetjenester. Om vi ser atferd som noe som er betinget i miljøet er det ikke hensiktsmessig at strategier låses til rene individuelle tilnærminger. Ved et kritisk blikk på elevenes læringsmiljø med en miljøsentret tilnærming kan vi finne opprettholdende betingelser i elevens miljø.

Det er et potensial for endring og utvikling av læringsmiljøet til eleven. Når klasseleder er aktiv og effektiv i valg av strategier kan endring og gjennomføring av tiltak bli mulig (Nordahl, 2005). Ved å ta utgangspunktet i både eleven og miljøet, vil problematferd være et symptom på at eleven ikke håndterer sin rolle i skolen og et symptom på at skolen ikke tilpasser og ivaretar elevens behov i undervisningssituasjoner. Denne måten å forstå problematferd på er mer dynamisk i den forstand at det handler om en interaksjon og et samspill og ikke kun en iboende betingelser hos eleven (Slåttøy, 2002).

Tiltak og intervensjoner vil kunne ha bedre effektivitet ved å se på både individet og miljøet (Greene, 2008). Eleven som muligens skal erverve ferdigheter og miljøet som må få en forståelse for de opprettholdende betingelsene i elevens miljø. Når man har en forståelse av miljøets betydning for elevenes problematferd, kan det bestemmes hvilke tiltak som kan være med på å løse problemene og eventuelt også hvilke spesifikke ferdigheter elevene trenger å lære. En elev burde ikke trenge en diagnose for å få den hjelpen eleven har behov for. For å hjelpe en elev som viser problematferd må man undersøke hvor problematferden oppstår og tilby hjelp i de situasjonene som er vanskelig. En utfordrende atferd er ifølge Greene et uløst problem eller en ulært ferdighet (Greene, 2008).

3.0 Læringsmiljø og klasseledelse

Læringsmiljøet er det som skjer i klasserommet, det læreren har oversikt og ansvar over. I læringsmiljøet dannes det holdninger, verdier og samspill. Det er vesentlig med et godt læringsmiljø for at elevene skal ha et godt læringsutbytte. Elever lærer best i miljøer der de føler seg trygge, aksepterte og respekterte og der de har mulighet til å samarbeide og dele erfaringer med andre.

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14-15).

I 3.1 i overordnet del av læreplanverket har utdanningsdirektoratet forsøkt å lage en oversikt over hva som menes med inkluderende læringsmiljø. I læringsmiljøet etableres det sosiale fellesskap og relasjoner med læringsmiljøets individer. Normer og regler som anvendes i klasserommet burde innebære regler som har betydning for elevenes utvikling (Ogden, 2015). Elevenes opplevelse av miljøbetingelser i læringsmiljøet kan ha sterk innflytelse på atferden og læringsresultatene de oppnår i skolen. På denne måten vil utvikling av gode læringsmiljøer påvirke atferd på en positiv måte. Læreren har ansvar for å etablere gode læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Normer og verdier i skolen setter preg over læringsfellesskapet som har innvirkning på elevenes sosiale utvikling. Ved å vise tillit og anerkjennelse til elevene lærer de å verdsette seg selv og andre og på samme tid opplever tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreren er helt avgjørende for utvikling av læringsmiljøer som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Lærere må vise omsorg for hver enkelt elev og hjelpe de elevene som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som

er ønsket og forventet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når lærere arbeider for samhold og tilhørighet ved å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonelle støtte gir dette de beste resultater, best læringsmiljø etc. Alle ansatte i skolen må ta aktivt ansvar for det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen. Aktivt ansvar innebærer refleksjon over verdivalg og utviklingsbehov i likhet med bruk av forskningsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2020, s14-15).

Miljøet og individet har påvirkning på hverandre og positive betingelser i miljøet kan motvirke og nøytralisere negative faktorer av risikofaktorer hos eleven (Mather & Wendling, 2011). Mange elever som har hatt en vanskelig start i livet klarer seg bra. Disse elevene har ofte møtt noen sosiale miljøer som har påvirket dem i en positiv retning. De kan ha fått gode relasjoner til lærerne sine og deltatt i et tilpasset opplæringstilbud. Videre kan de også ha deltatt aktivt i et prososialt fritidsmiljø. På denne måten har de vært omgitt av beskyttelsesfaktorer i omgivelsene som har bidratt til positiv utvikling og beskyttet elevene mot negative konsekvenser av risikofaktorer de har vært utsatt for i oppveksten. Det kan også være individuelle beskyttelsesfaktorer i form av gode kognitive evner, god evne til kommunikasjon eller spesielle ferdigheter innen et avgrenset område (Nordahl, 2005).

Gode læringsmiljøer kan forebygge problematferd som oppstår i klasserommet. Skolen har potensial til å forebygge problematferd ved å legge til rette for positivt skoleklima hvor elevene opplever prososiale relasjoner med sine medelever og lærere (Ogden, 2015). Et godt læringsmiljø kan fungere forebyggende for problematferd i klasserommet. Alle elever har godt av struktur og oversikt i klasserommet, ikke bare elever som viser problematferd. Ved å fokusere på læringsmiljøet kan man hjelpe elevene som virkelig har behov for det og på samme tid se til at hele klassen har nytte av det gode læringsmiljøet som etableres.

For at læreren skal ha det godt i sitt arbeid er arbeidsmiljøet av betydning. Et godt samarbeid, felles målsettinger og retningslinjer for arbeidet innad i skolen skaper kultur for gode læringsmiljøer (Nordahl, 2005). Trygghet og åpenhet i gruppen gjør det enklere å ta opp uenigheter og diskutere seg frem til gode løsninger. Tid og anledninger til å få kunne diskutere med sine kolleger er også viktig for å få en forståelse av hva problematferd er og hvordan man skal arbeide mot det (Nordahl, 2005). Når elevenes læringsmiljø er godt, er det vanligvis også et godt arbeidsmiljø for læreren. De tre viktigste kjennetegnene ved et trivselsfremmende arbeidsmiljø er etter Samdal med kolleger (2001); Mulighet til å påvirke og være med på å ta avgjørelser, passe høye krav og god støtte fra ledelse og kolleger (Slåttøy, 2002).

3.1 Hva kjennetegner gode læringsmiljøer?

Godt læringsmiljø handler ikke bare om gode skolebygg, bestemte pedagogiske arbeidsmåter og undervisningsprinsipper, men også om samspill, kommunikasjon og relasjoner (Nordahl, 2000). Begrepet læringsmiljø bør så langt det er mulig knyttes til forhold i skolen som klasseleder selv har innflytelse på og kan påvirke. Hvis ikke er det lett med ansvarsfraskrivelse. Forskning viser at kontekstuelle betingelser i klassen og skolen og det sosiale miljøet som viktige for å forstå læringsresultatene i ulike skoler. Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og prososial atferd samtidig som motiverte og velfungerende elever bidrar til et godt læringsmiljø. Elevenes sosiale og personlige utvikling samt graden av problematferd hos elevene har en relativt klar sammenheng med variabler i læringsmiljøet i skolen (Nordahl, 2005).

Forskning viser at positive endringer i læringsmiljøet kan føre til mer ro og orden i undervisningen, reduksjon i konflikter, bedre relasjoner, positiv utvikling, både faglig og sosialt (Nordahl, 2005). Skoler drar nytte av å rette søkelyset mot omgivelsene i læringsmiljøet og bort fra enkeltelever. Man ser at lærere som utfører god klasseledelse og som arbeider med miljøbetingelser kan påvirke elevens faglige og sosiale utvikling på en positiv måte (Ogden, 2012). Gode læringsmiljøer kan defineres ettersom elevene opplever trygghet, gode relasjoner innad i skolen og ved en klasseleder som er autoritativ. En autoritativ lederstil handler om å stille passende krav samtidig som læreren viser forståelse for elevene (Roland, 2011). Når elevene opplever at læringsmiljøet er trygt ser man nedfall i bråk og uro i undervisningen og mindre konflikt mellom elever (Nordahl, 2005). Mindre bråk og uro i klasserommet skyldes at det legges mer vekt på klasseledelse, relasjon mellom elevene og relasjon mellom elev og lærer.

I et godt læringsmiljø med positive relasjoner frigjøres det tid til undervisning og læring (Koran & Koran, 2018). Læreren har utviklet sin klasseledelse ved å bli mer forpliktet til å gjennomføre strategier og evnen til å kunne reflektere og analysere over elevens omgivelser. De miljømessige betingelsene i læringsmiljøet ble forbedret ved å vektlegge gode relasjoner mellom lærer og elev og et mer positivt elevsyn (Marzano & Marzano, 2003). For forebygging og redusering av problematferd må relasjoner, klasseledelse og refleksjon vektlegges. Hensikten er å etablere gode læringsmiljøer for å frigjøre tid til læring (Nordahl, 2005). Læreren kan legge til rette for undervisning og ikke forvente mer av elevene enn det eleven klarer å produsere og hjelpe eleven når det trengs (Utdanningsdirektoratet, 2021). Eleven vil oppleve læringsmiljøet som godt ved å bli sett og anerkjent. Det er viktig at elever

får mulighet til å mestre i skolen med sine forutsetninger. Positiv relasjon med læreren og den positive sosiale tilknytningen, positive erfaringer med mestring og positivt læringsmiljø vil være svært sentralt i elevens utvikling (Ogden, 2015).

De sosiale prosessene i klasserommet påvirkes av elevens og lærernes bakgrunn og kjennetegn. Det elevene og lærerne bringer med seg av forventinger, erfaringer og ferdigheter påvirker de sosiale prosessene. Men like viktig er de sosiale relasjonene som oppstår og samhandlingen som utvikler seg i undervisningen (Pianta, 2006; i Ogden 2012).

Klasseromskonteksten har betydning, og det er særlig miljøbetingelsene i klasserommet som har vist seg å påvirke elevenes atferd og læring (Rutter et al., 1979; Mortimore et al., 1988; i Ogden, 2012). Selv i klasser der elevene går dårlig sammen og har svake læringsforutsetninger kan det skapes gode læringsmiljøer. Mye avhenger av hvem læreren er, hva de bringer med seg av erfaringer og kompetanse og hva de tenker og gjør i møte med den enkelte klasse. Dette betyr at læreren ser ut til å være en viktig betingelse i læringsmiljøet og for elevenes læringsutbytte (Ogden, 2012).

Godt læringsmiljø, trivsel hos elevene og gode skolefaglige resultater henger sammen. Gode relasjoner mellom elev og lærer, godt miljø mellom elevene, tydelig klasseledelse og godt samarbeid mellom hjem og skole ser ut til å kunne bidra til en positiv elevframgang (Nordahl 2005). Det at elever opplever trivsel, trygghet, ro og orden i skolen, ser ut til å gi tid og rom for læring og en positiv elevframgang (Koran & Koran, 2018). Det er lærernes refleksjon, drøftinger, og fokus på egen rolle som lærer som har gitt resultater, og ikke primært ledelsen av skolene (Ogden, 2012). Relasjoner og lærerens evne til å lede og strukturere undervisningen er avgjørende for et godt læringsmiljø. Læreren kan gjennom egen refleksjon og endring av egen praksis lære og videreutvikle disse grunnleggende og allmenne pedagogiske ferdighetene.

3.2 Klasseledelse

Gode læringsmiljøer kjennetegnes av god klasseledelse. Læreren kan tenkes å være den viktigste betingelsen i elevenes læringsmiljø og kan også derfor være den viktigste miljøbetingelsen for å forebygge og redusere problematferd. Gode læringsmiljø har som hensikt å legge til rette for hovedsakelig to ting. En undervisning som fremmer elevenes skolefaglige kunnskap som måles ved gode resultater og høyt gjennomsnitts karakternivå. En inkluderende undervisning som omfavner mangfoldet av elever. Alle eleven skal få oppleve å høre til, bidra i fellesskapet og mestre ut fra sine forutsetninger.

Forventningene til lærerrollen er blitt mer sammensatte, men også til dels mer uklar. Målsettinger med klasseledelse er å frigjøre tid til læringsaktiviteter gjennom å skape og opprettholde arbeidsro, fremme elevenes engasjement, oppmerksomhet og sosiale kompetanse, spesielt da prososiale atferder (Ogden, 2012). Lærerens kompetanse og personlighet kan være de viktigste betingelsene i utvikling av læringsmiljøet til eleven. En autoritativ og proaktiv lærer skaper et læringsmiljø som er preget av gjensidig respekt mellom lærerne og elevene og mellom elevene i klassen (Lindback & Glavin, 2020).

Gode læringsmiljøer handler om deltakelse og tilhørighet og bygger på en forståelse av at alle elever må føle seg verdsatt og velkomne. Lærerens ledelse av klassen, relasjonen mellom lærer og elev og verdier og regler i skolen er svært viktig i utvikling av gode læringsmiljøer. Klasseledelse er den ledelsen som den enkelte lærer utøver i møte med gruppen av elever. Relasjoner mellom elev og lærere er det sosiale forholdet som eksisterer mellom lærer og elev. God klasseledelse handler om positiv elevsyn, betydningen av kontekst og gode relasjoner med elevene (Watson & Battistich, 2006; i Ogden 2012).

«Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisningen og læringsaktivitetene i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012, s. 17). I korte trekk kan vi si at klasseledelse handler om å forebygge problemer gjennom tilpasset undervisning. Det stilles høye krav til lærerens kompetanse innenfor klasseledelse. De skal tilpasse seg elevenes personlighet og kulturelle behov, samt danne positive relasjoner i det sosiale felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Hovedmålet med klasseledelse er å skape et læringsmiljø for elevenes faglige, emosjonelle og sosiale utvikling. Klasseledelse er en essensiell ferdighet og noen av arbeidsoppgavene til læreren er å opprettholde orden i klasserommet, redusere problematferd og skape et læringsmiljø som støtter elevenes utvikling. Elever er forskjellige og har ulike behov som må møtes i skolen. Klasseledelse involverer tre mekanismer. Læreren skal utnytte undervisningstiden, utføre aktiviteter som øker elevens motivasjon for det faglige og sosiale og ta i bruk forebyggende strategier for å regulere elevenes atferd (Koran & Koran, 2018).

Læreren må implementere undervisningsmetoder som motiverer og sikrer at elevenes lykkes i opplæringen. God klasseledelse handler blant annet om god planlegging og bruk av det fysiske miljøet (Ogden, 2012; Slåttøy, 2002). Læreren har hovedansvaret for å utvikle trygge læringsmiljøer ved å forplikte seg til regler og rutiner. Utrygge læringsmiljøer er med på å utvikle og opprettholde problematferd, så læreren må vite hvordan man skal implementere

metoder for å håndtere uønsket atferd. Lærerens jobb som klasseleder er å engasjere elever til positiv atferd. Læreren er forventet å kunne sette seg inn i elevens virkelighetsoppfatning, mål, ønsker og verdier og på denne måten få en innsikt i hvorfor elevene opptrer som de gjør og jobbe videre med elevens sterke sider.

God klasseledelse kan føre til godt læringsmiljø og et godt læringsmiljø er viktig for elevenes læringsutbytte. Ogden (2012) deler inn klasseledelse i tre deler; relasjons-kompetanse, regelledelse-kompetanse og didaktikkregler. Relasjons-kompetanse handler om lærerens ferdigheter til å etablere sosial kontakt og samspill med elevene. Etablering av kontakt kan være viktig for å støtte elevens autonomi (Marzano & Marzano, 2003). Regelledelse-kompetanse handler om å etablere regler og prosedyrer for generell klasseromsatferd, helst i samarbeid med elevene gjennom diskusjon og samtykke (Marzano & Marzano, 2003). Didaktikk-kompetanse handler om lærerens faglige nivå og tiltro til egne ferdigheter og evner og utøvelsen og formidling av det faglige (Marzano & Marzano, 2003). Effektive og vellykkede klasseledere er opptatt av elevenes læringsutbytte, enn av et kontrollert og støyfritt læringsmiljø (Ogden, 2012). God klasseledelse handler om å skape struktur i læringsmiljøet uten at det går utover relasjonene de har med elevene.

I enhver situasjon er elever forventet å vite hvordan de skal opptre og behandle andre mennesker. Mennesker observerer regler og normer og handler deretter. Regler og normer i sosiale interaksjoner er ikke alltid gitt implisitt og det kan være vanskelig for enkelte å vite hvordan man skal oppføre seg. Som klasseleder er det viktig å etablere regler og dele sine forventinger for hvordan man ønsker å ha det i klasserommet (Marzano et al., 2005). Som klasseleder er det viktig å etablere gode relasjoner med alle elevene. God relasjon er det som setter læreren i posisjon til å bli kjent med elevene sine og deres behov. Lærerens handlinger er viktig, eleven ser på lærerens atferd og tolker disse handlingene som enten et tegn på positive eller negative handlinger rettet inn mot klassen eller individet. Elever som opplever positive interaksjoner med læreren, som anerkjennelse, forståelse og kjærlighet vil mer sannsynlig tilnærme seg læring med en positiv holdning (Marzano et al., 2005).

3.3 Lærerens stress og mestringstro

Elever kan bli mindre motivert for læring når læreren ikke har nok energi og lidenskap for å inspirere og lære bort. Lærere som opplever mye stress, vil i større grad trekke seg ut av sosiale relasjoner med elevene (Pianta & Hamre, 2009). Lærere som er stresset vil oppleve mindre mestring og mestringstro på egne arbeidsoppgaver i skolen og opplever å ikke gi nok

støtte til elevene sammenlignet med mindre stressete lærere (Ramberg et al., 2019). Stress og stressrelaterte klager er vanlig blant lærere. Lærerstress er ofte assosiert med konflikt mellom lærer og elev (Chen et al., 2020). Ramberg med kolleger fant negative assosiasjoner mellom lærerens stress og negative emosjoner hos elevene. Lærerens stress kan ha negative implikasjoner for elevene. Lærerens stress er økende og høye nivåer av stress påvirker helse og trivsel. Lærere som opplever stress kan derfor være slitne og har mer sannsynlighet for redusert evne til å engasjere elevene og å bygge relasjoner med dem, enn lærere som ikke opplever stress i samme grad (Ramberg et al., 2019).

Lærerens stress påvirkes ikke kun av problematferd, men av den strenge disiplinen de bruker i slike situasjoner (Chen et al., 2020). Høyere nivåer av lærerrapportert stress er assosiert med lavere elevranggeringer av trivsel på skolen og hvordan de oppfatter at læreren bryr seg. Høyere nivåer av stress hos lærer påvirker elevens trivsel på skolen og eleven oppfatter også lærerens stress som at de ikke blir likt av læreren (Ramberg et al., 2019). Når elever opplever trivsel på skolen har dette positiv innvirkning på elevenes motivasjon for skolen og deres faglige utvikling. Lave nivåer av trivsel på skolen predikerer økende risiko for skulking og depresjon, frafall fra skolen og uhensiktsmessig atferd (Ramberg et al., 2019). Hvordan elever opplever at læreren er der for dem, støtter dem og ser dem er viktig i kvaliteten av lærer og elev relasjoner.

Lærerens kapasitet til å skape et godt læringsmiljø og involvere elevene i valg som tas er også viktig for hvordan elevene opplever at lærere bryr seg om dem (Ramberg et al., 2019).

Lærerens stress kan forklares som lærerens erfaringer, både indre og ytre betingelser, knyttet til skolens struktur og er en erfaring av ubehagelig og negative emosjoner. Arbeid med elever som viser problematferd kan være krevende og derfor også øke stresset læreren føler (Chen et al., 2020). Stress er ofte resultatet av for høye krav som fører til energimangel. Stress er ofte definert som ekstrem og vedvarende tretthet eller utmattelse både mentalt og/eller psykisk (Ramberg et al., 2019). Lærerstress oppstår når lærere ikke føler de får gjort det de skal, de får ikke løst sine arbeidsoppgaver på en tilstrekkelig god måte.

Lærerens oppfatning av sitt arbeidsmiljø kan påvirke stresset. Lærerens trivsel i skolen er derfor en viktig predikter for elevens læring. Lærerens stress påvirker elevenes læring, autonomi, motivasjon, presentasjoner og trivsel. Lærerens stress kan også påvirke elevenes subjektive oppfatning om hvilken støtte læreren gir dem, og hva læreren bidrar med i læringsmiljøet. Lærere som opplever stress, kan føle at de ikke de strekker til i arbeidet med å støtte elevene sammenlignet med mindre stressete lærere. Elever som gjør det bra på skolen

og som har et sterkt sikkerhetsnett i hjemmet blir nødvendigvis ikke like påvirket av lærerens stress som elever som har vansker med det faglige og sosiale og som derfor har mer behov for hjelp og støtte, mestre og bli sett av læreren. Elever med svakere utgangspunktet vil ha mer behov for en lærere som har god mestringstro på sine evner og som har energi og overskudd til å hjelpe individene i klassen (Ramberg et al., 2019).

Lærer som har høyere mestringsforventninger til seg selv vil også stille seg passende mål om hvordan de skal hjelpe elever både sosialt og faglig. Når lærere har høye mestringsforventninger til sitt arbeid vil de lage planer for hvilke handlinger de skal utføre for å hjelpe elevene som viser problematferd. De vil være motivert for å finne ut hvordan undervisningen best kan legges opp og bygge relasjoner med elevene slik at elevens behov blir møtt. «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments.» (Bandura, 1997, s. 3). Lærere setter seg ofte for lave mål og kan i ettertid bekymre seg over at de ikke strekker til (Fullan & Knight, 2011). Elevene kunne ved hjelp av læreren nådd høyere faglige og sosiale prestasjoner og fått utviklet sitt potensiale om lærerne hadde satt seg høyere mål (Fullan & Knight, 2011).

Bandura hevder at mennesker med høye mestringsforventninger om sitt eget arbeid har en optimistisk tankegang og en tendens til å strukturere livet med positive mål (Bandura, 1977). Hvilken grad av mestringsforventning læreren har vil være avgjørende for hvilke mål som settes og hvor forpliktet læreren er til å nå målene. Lærere med høye mestringsforventninger vil ha større ambisjoner om å løse problemer og vil sette seg inn i den kunnskapen som trengs for å oppnå et ønsket resultat. Lærere med høye mestringsforventninger vil også ha en større ambisjon om å nå målet som er satt og føle seg mer forpliktet til å nå målet enn en lærer med lavere mestringsforventninger (Bandura, 1977).

Transaksjonsmodellen forklarer at læreren og eleven er i et kontinuerlig samspill med hverandre hvor de blir påvirket av hverandre (Sameroff, 2009). Det er derfor viktig å forstå både elevens og lærerens atferd ut fra en kontekst hvor det er en transaksjon. Individet responderer konstant på sitt miljø og miljøet responderer konstant på individet. Elever og lærere er med på å påvirke sine egne miljøer. Transaksjonsmodellen viser til et samspill mellom lærer og elev. Eleven kan vekke ulike reaksjoner fra læreren, elever med utagerende og aggressiv atferd kan bidra til både konflikter mellom lærer og elev og elev og elev (Westerberg et al., 2020). Elever med større grad av harmonisk temperament vil kunne tilføre

mer positive relasjoner med læreren. Så den samme læreren vil forholde seg ulikt til de forskjellige elevene (Westberg et al., 2020).

3.4 Proaktive strategier i klasseledelse

Proaktive strategier har vist seg som kanskje den beste løsningen i klasseledelse for forebygging av problematferd (Lindback & Glavin, 2020). Proaktive strategier er å foretrekke i effektiv klasseledelse, dette går frem ved flere forskningsarbeider (Greene, 2008; Koran & Koran, 2018; Lindbak og Glavin, 2020; Marzano et al., 2005; Marzano & Marzano, 2003). Proaktiv klasseledelse er en hensiktsmessig håndteringsstrategi og det underbygges av flere undersøkelser som viser at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe problematferd og at dyktige klasseledere er flinkere til å forhindre at problemer oppstår enn til å håndtere dem (Greene, 2008; Koran & Koran, 2018).

Proaktive strategier for problematferd har som målsettingen å stoppe uønsket atferd raskest mulig, slik at de negative ringvirkningene begrenses. Proaktiv og forebyggende klasseledelse skjer når læreren gir klare beskjeder og oppfølging av konsekvenser. Hvis det viser seg at lærere kommer med tomme trusler, signaliserer det at de vegrer seg for å ta konflikter med elevene og at regelbrudd ikke får noen konsekvenser. Å stoppe og korrigere utagerende atferd er en viktig del av klasseledelse (Ogden, 2012, Slåttøy, 2002).

Proaktiv ledelse handler om å bygge opp et positivt læringsmiljø og å være i forkant og fange opp tidlige signaler om begynnende vansker. Det innebærer at lærere er fokusert på å reagere før konflikter eller utagering trapper seg opp (Greene, 2008; Ogden, 2015). Reaktive strategier på den andre siden brukes i øyeblikket når eleven begynner å vise tegn til problematferd. Dette burde man helst unngå fordi i øyeblikket er eleven alt aktivert og i klasserommet har læreren kanskje andre oppgaver de skal gjennomføre akkurat da.

Problematferd i klasserommet kan predikeres i ulike grader (Greene, 2008). Det burde derfor ikke være nødvendig å vente med reaktive strategier til problematferden skjer (Greene, 2008; Lindback & Glavin, 2020). Som klasseleder må læreren ivareta elevenes behov. Lindback og Glavin har utviklet en modell som består av tre faktorer som er gjensidig avhengig av hverandre og som utgjør fundamentet for at elevene skal oppleve sosial og emosjonell mestring utvikling. En proaktiv klasseleder ønsker å bygge opp elevenes sosiale og emosjonell mestring og utvikling i skolen. De tre faktorene som denne modellen bygger på er; kjærlighet, trygghet og mestring (Lindback & Glavin, 2020).

3.4.1 Kjærlighet

Kjærlighet betyr og å ha gode følelser for andre mennesker, føle tilhørighet og oppleve en positiv gjenklang i relasjoner. Klasseleder kan være sensitiv ovenfor elevenes opplevelser, en ømhet for de utfordringene elevene står i og en evne til å speile disse følelsene slik at eleven ikke føler seg alene. Lærerens kjærlighet til eleven er en av faktorene som kan skape gjensidig kontakt og en følelsesmessig tilknytning som er nødvendig for å få til et positivt samspill med enkeltelever og grupper (Lindback & Glavin, 2020). Proaktive lærere er varme og tydelige i kommunikasjonen med elevene. En proaktiv lærer er oppriktig interessert i sine elever, involverer seg i livene deres og møter alle elevene sine når de kommer inn i klasserommet (Lindback & Glavin, 2020).

En svært sentral proaktiv strategi klasselederen kan ta nytte av er å etablere positive relasjoner med elevene (Greene, 2008). Klasselederens egenskaper og personlighet vil påvirke hvilke relasjoner som etableres med elevene. En klasseleder som er sensitiv, omsorgsfull og samtidig stiller høye og passende krav til eleven kalles en autoritativ lederstil og en slik stil vil kunne ha et godt utgangspunkt til å skape god relasjon. Autoritative lærerne viser at de bryr seg og stiller opp i og utenfor undervisningen samtidig som de er tydelige på å sette grenser og krav uten å være uvennlig (Roland, 2011). God relasjon og god klasseledelse er en forutsetning for å kunne vektlegge elevens læring på en god måte. Lærerens arbeid ser ut til å være den komponenten som har størst betydning i læringsmiljøet. Kvaliteten på lærerens klasseledelse ser ut til å være en svært viktig påvirkningsfaktor for elevens læringsutbytte (Marzano & Marzano, 2003).

Relasjoner mellom lærer og elev er veldig viktig, ofte viktigere er det læreren faktisk gjør i undervisning. Klasseledelse som bygger på positive relasjoner er like viktig, om ikke mer viktig, en regler, positive og negative konsekvenser eller andre strategier som tar sikte på å øke elevenes engasjement og reduserer forstyrrelser (Pianta, 2006, i Ogden, 2012). Lærere må jobbe aktivt for å få gode relasjoner med elevene sine. Læreren burde ikke la utviklingen av gode relasjoner bero på tilfeldigheter (Marzano & Marzano, 2003). Læreren må implementere empiriske og effektive metoder for å sikre seg gode relasjoner slik at enn kommer i posisjon til endringsmuligheter i elevens miljø (Marzano & Marzano, 2003). En positiv relasjon mellom lærere og elever er kritisk for at elever skal lære. I relasjonen kan læreren vise at hun bryr seg om elevene og deres faglige læring (Hatti, 2009). Å skape gode relasjoner i klassen innebærer formidling og praktisering av forventninger, regler og rutiner (Ogden, 2012; Slåttøy, 2002).

3.4.2 Trygghet og stabilitet

Trygghet forklares i modellen til Lindback og Glavin (2020) som en generell tilstand av velvære, uten press og engstelse, og en følelse av at ting henger sammen. Når elevene opplever trygghet i klasserommet er de passe aktivert i toleransevinduet slik at de har kapasitet for læring, lek og inngå i sosiale samspill der de ikke er redde eller usikre. Trygge elever opplever at de har kontroll over situasjonen (Lindback & Glavin, 2020). I klasserommet kan klasseleder skape forutsigbarhet. Proaktiv klasseledelse handler om å være i forkant av problemer som kan oppstå i klasserommet. En lærer som er klar i sine beskjeder, følger opp konsekvenser og tar elevene på alvor, vil i stor grad forsøke å forebygge og redusere problematferd i klasserommet (Lindback & Glavin, 2020). God klasseledelse handler om strukturert og direkte undervisning og strukturerte læringsaktiviteter (Ogden 2012; Slåttøy, 2002).

Klassereglene er få og tydelige, og lærer sørger for at elevene forstår hensikten. Reglene bør ikke bare bestå av forbud. Det er ikke implisitt at alle elever skjønner hva de da skal gjøre og reglene bør derfor også omfatte hvilke atferder som eleven skal og burde vise. Klasseleder kan ikke forutsette at elevene mestere i å lese mellom linjene og forstår hva de burde gjøre kun ut fra en regle om hva de ikke skal gjøre (Lindback & Glavin, 2020). Det er en hårfin balanse mellom å vise forståelse for elevene samtidig som man i mange tilfeller må sette grenser. Det er viktig å stille krav og å strukturere klasserommet på en god måte, samtidig som man gir frihet til elevene og foster sosiale og faglige kompetanser (Nordahl, 2005; Ogden, 2012).

3.4.3 Faglig og sosial mestring

Faglig mestring betyr at de oppgavene eleven får står i samsvar med elevens forutsetninger (Lindback & Glavin, 2020). Mestring i læring betyr at eleven klarer å utvide sin kompetanse og opplever at de kan få til mer og utføre det på en bedre måte enn før læringsøkten startet. Sosial og emosjonell mestring handler om å kunne regulerer å håndtere mellommenneskelige relasjoner. Mestring av regulering handler om elevens evne til å håndtere negative og positive følelser. Mestring er knyttet til en subjektiv opplevelse av å kunne håndtere situasjoner man står ovenfor (Lindback & Glavin, 2020). Klasseledere burde være opptatt av elevens mestring og autonomi. Dette kan etableres ved elevmedvirkning og aktiv elevaktivitet (Ogden, 2012; Slåttøy, 2002).

Klasseleder er en nøkkelkomponent når det kommer til å påvirke elevens faglige og sosiale kompetanse (Marzano & Marzano, 2003). Som klasseleder er det viktig at lærere har

ferdigheter som forsikrer at problematferd ikke ødelegger for elevens og medelevers læring (Hatti, 2009). Proaktiv og forebyggende klasseledelse handler om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd på måter som griper minst mulig forstyrrende inn i læringsaktivitetene (Ogden, 2012).

Grunnlaget for felleskap mellom elevene legges når elever får kontakt og etablerer gode relasjoner med hverandre. I gode fellesskap arbeider elever mot felles mål i undervisningen. Sosiale og faglige aktiviteter bidra til å etablere felleskap (Ogden, 2012). I den grad elever engasjerer seg i meningsfulle aktiviteter som er tilpasset deres interesser og forutsetninger har de mindre behov for å forstyrre og bråke i undervisningen. Klasseledelsen bør derfor handle om å skape et aktivt læringsmiljø heller enn å kontrollere problematferd. Elevenes mestring, er viktigere enn lærerens kontroll (Nordahl, 2005; Ogden, 2012).

Proaktiv klasseledelse bør omfatte undervisning og læring av sosiale ferdigheter slik at elever blir i stand til å kontrollere eller regulere egen atferd (Ogden, 2012). Læreren må hjelpe de elevene som viser problematferd i klasserommet. Det er lærerens ansvar å ivareta elevens behov. Veiledning i sosial kompetanse kan hjelpe eleven til å endre atferd (Lindback & Glavin, 2020).

3.5 Problematferd, læringsmiljø og klasseledelse

Klasseledere etterspør kompetanse i klasseledelse og hvordan de på best mulig måte skal håndtere problematferd i klasserommet. Det er viktig at læreren skaffer seg gode redskaper for å få innsikt i de sosiale områdene av læreplanen. Kompetanse om klasseledelse har ikke fått veldig stor plass i lærerens profesjonsutvikling. Klasseledelse er en svært viktig del av læreryrket og mange mener det burde få mer plass i praksisen. Dårlig gjennomføring og administrering i klasserommet kan være en årsak til at lærere blir utbrente i sitt profesjonsyrke (Tartwijk & Hammerness, 2011).

Elever som viser problematferd i klasserommet, kan ha mangler i både selvkontroll og selvregulering. Problematferd står ofte i kontrast med prososial atferd. Problematferd kan forstås som et uttrykk eleven gjør når det er noe i miljøet eller situasjonen som stiller for høye krav. Læringsmiljøet elevene opplever kan være uforutsigbart og rutiner og overganger som ikke går som de skal. En konsekvens av dette kan være at elevene har det vanskeligere å tilpasse seg. Elever som ikke tilpasser seg i klasserommet kan bli stresset, ikke klare å regulere sine følelser og dette uttrykkes gjennom problematferd. Problematferd er på sin side igjen truende for et godt læringsmiljø.

4.0 Metodekapittel

Til å begynne med vil jeg redegjøre for oppgavens metode, nemlig en narrativ litteraturstudie med en systematisk tilnærming. En konkret definisjon av «Narrativt» er fortellende. I narrativ litteraturstudie er det forfatteren/forskeren som fortolker og forteller. Deretter vil validitet og reliabilitet vil drøftes kort. I dette kapitlet skal jeg også redegjøre for metodiske valg som har blitt tatt i prosessen. Hvordan jeg fant de artiklene jeg har valgt å basere denne oppgaven på, samt hvilke kriterier jeg har hatt og en beskrivende gjennomgang av litteratursøkingen. Jeg vil så gå inn i de utvalgte artiklenes metode og drøfte disse.

4.1 Narrativ litteraturstudie

Hvorfor må vi få en oversikt over eksisterende litteratur? Den mest åpenbare grunnen til dette er å samle og forstå teori og forskning som alt er publisert på et område som er av interesse så man ikke undersøker det samme på nytt og på nytt. En litteraturstudie demonstrerer at man kan engasjere seg på fagfeltet ved å lese og forstå arbeidet som andre forskere har gjort. Ved å bruke eksisterende litteratur på et tema kan man bruke dette til å utvikle en argumentasjon om signifikans av egen forskning (Bryman, 2016).

Narrativ litteraturstudie er en tradisjonell tilnærming til litteraturgjennomganger der forskeren redegjør for hva som allerede er kjent om et spesifikt område. Systematisk litteraturstudie bruker veldig eksplisitte prosedyrer for å komme til en syntetisering av alt innfor litteraturen på et spesifikt tema, veldig ofte effektstudier. Narrativ- og systematisk litteraturstudie befinner seg på et kontinuum. Det er ulike kriterier for de to tilnærmingene, men man kan anerkjenne at en systematisk tilnærming er ønskelig i både systematisk og narrativ litteraturstudie. Det betyr at man ofte bruker en systematisk tilnærming på litteratursøket når man har narrative litteraturstudier (Bryman, 2016).

I narrative litteraturstudier ønsker man å komme frem til en oversikt over et fagfelt gjennom en rimelig omfattende vurdering og kritisk tolkning av den eksisterende litteraturen (Fink, 2020). Målet i narrative litteraturstudier kan være å identifisere hva som er kjent innenfor et tema for å finne hull eller hva man vil forske videre på. Alternativt kan målet være å oppsummere og identifisere det som alt er kjent om et tema. Grunnet disse distinksjonene ble det ansett at en narrativ tilnærming ville være gunstig for denne oppgaven. Sammenlignet med systematisk litteraturstudie er narrative litteraturstudier vanskeligere å reprodusere/replikere. Det kan være derfor det nå oftere er ønskelig med en systematisk tilnærming på sin narrative litteraturstudie. En narrativ litteraturstudie er en gjennomgang og

undersøkelse av eksisterende teori knyttet mot et interesseområde som skal skissere det som alt er kjent og som rammer inn og rettferdiggjør problemstillingen (Bryman, 2016).

4.2 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet handler om at resultatene i en studie er repeterbare. Reliabilitet brukes i relasjon til spørsmål om målene man utvikler for konsepter i samfunnsvitenskap. Det vil si: Om begreper man bruker i studien er konsistente med de faktiske konseptene i samfunnet. Reliabilitet er opptatt av at det man undersøker og bruker som mål faktisk måler det det er ment til å måle. Replikering er begrepet for å kunne følge andres prosedyrer i detalj og i prinsippet kunne få samme resultater som forskeren gjorde. Validitet handler om gyldighet og er på mange måter det viktigste kriteriet i en studie (Bryman, 2016).

Validitet handler om studiens integritet av konklusjonene som trekkes fra et stykke eller stykker av forskning (Bryman, 2016). Indre validitet relaterer seg til årsakssammenhenger mellom to eller flere variabler. Kan man være sikker på at x fører til y og ikke noe annet? Ytre validitet handler om hvorvidt funn kan generaliseres til en større befolkning enn den populasjonen som var med i forskningsprosjektet. For å kunne generaliserer til hele befolkningen må utvalget være representativt. Indre validitet handler om tolkning av de resultatene man får, hvorvidt vi stoler på slutninger som undersøkelsen trekke med to eller flere variabler. Trusler mot indre validitet er seleksjon, historie og modning (Befring, 2015; Bryman, 2016).

4.3 Kildebruk

Jeg har i min oppgave brukt en rekke bøker, offentlige dokumenter som f.eks. læreplaner, lovverk og handlingsdokumenter og forskningsartikler. Bøkene har jeg funnet gjennom søk på relevante stikkord og i samråd med min veileder for å få et overblikk over hva som er av relevans for det jeg ønsket å undersøke. Noen av undersøkelsene jeg referer til har jeg lest i bøker. Da anses bøkene som andrehåndskilde som «Problematferd i klasserommet». Jeg har også referert til offentlige læreplaner og handlingsplaner. Slike planer er normative kilder. De sier hva skolene og lærere må gjøre, hva som forventes av dem. De fire forskningsartiklene som jeg har funnet gjennom mitt litteratursøk er primærkilder. Primære kilder er forfatterens egne tanker og forskning. «An adoption of the good behavior game to promote social skill development at the whole-class level» er en primærkilde.

4.4 Metodiske tilnærminger tilknyttet studiene fra litteratursøket

I dette delkapittelet går jeg inn i hver enkelt studies metode tilnærming. Studien er valgt ut ved bruk av litteratursøk for å belyse problemstillingen. Metodene som brukes i studiene er Kvasieksperimentell design, strukturert observasjon, spørreskjema med både kvantitative og kvalitative data og selv-rapportering.

Kvasieksperimentell design i naturlige settinger er en metode som brukes i forskning. Kvasieksperiment er studier som har noen karakteristika av eksperimentell design, men den oppfyller ikke alle kriteriene av indre validitet. Det er en eksperimentgruppe og en kontrollgruppe, men de er ikke randomisert. Frafallet av randomisering skjer fordi det oppstår praktiske vanskeligheter med implementeringen. Kvasieksperiment er ofte under naturalistiske settinger og da er det mer krevende å randomisere de to gruppene. Selv ved mangel på indre validitet, er slike studier ønskelig fordi de ofte er gjennomført i realistiske situasjoner. Noe som gir metoden høye økologisk validitet. Noen ganger er det ikke en kontrollgruppe med i en slik metode (Bryman, 2016). Det er få forskningsprosjekt som blir gjort gjennom randomiserte kontrollstudier, fordi i mange situasjoner må man bruke de ressursene man har (Befring, 2015).

Strukturert observasjon er en metode for å systematisk observere atferden til individer i betingelser med planlagte kategorier. Det er en teknikk der forskeren tilfører eksplisitte regler for observasjonen og hva man skal se etter i atferden. En av fordelene ved en slik metode er at den tillater atferd å bli observert direkte. Dette i motsetning til surveys som bare lar atferd bli tolket av andre. I surveys rapporterer deltagerne ofte om atferd, men det er ikke alltid en slik rapport kan være helt nøyaktig. Strukturert observasjon brukes som oftest kun til observasjon når man ønsker å undersøke atferd til lærere, elever eller en interaksjon mellom dem. Når man observerer i klasserommet, blir man en del av fenomenet man forsøker å undersøke. Funn kan da være vanskelig å replikere fordi resultater kan ha oppstått på grunn av personlighetstrekk hos observatøren. For å forhindre dette kan man oppnå økt integritet ved å være to som observerer. Man vil imidlertid fortsatt ha variablene om at forskerne er i klasserommet og spørsmålet om dette påvirker dynamikken i klasserommet (Bryman, 2016).

Selvrapportering blir brukt når deltagerne av studien skal svare på spørsmål ved å fullføre spørreskjemaene selv alene. Som metode kan selvrapportering komme i mange ulike former. Ved bruk av selvadministrerende spørreskjemaer må deltagerne lese spørsmålene selv og svare på spørsmålene selv. Instruksene bør være enkle å følge og spørsmålene må være

entydige. Ved bruke av selvadministrerende spørreskjema kan ikke deltagerne bli påvirket av en intervjuers karakteristika, og intervjuers påvirkninger faller derfor bort. Kritikk mot selvrappoterering er at deltageren ikke kan få hjelp eller oppklaring i spørsmålene som stilles. Begreper og fenomen kan misforstås, så det må man ta høyde for når man lager skjemaet (Bryman, 2016).

Spørreskjema for bruk til å måle atferd har blitt kritisert når deltakeren selv skal forklare og beskrive egen atferd. Når forskere bruker denne metoden burde man ta grep for å sikre at begreper og fenomener tolkes på samme måte av deltagerne. Spørsmålene kan også pilottestes av mennesker med lignende referanseramme som deltagerne som skal utfylle spørreskjemaet (Bryman, 2016). Ved bruk av spørreskjema i personlige tema, kan man ende opp med ærligere svar når deltakerne får beholde sin anonymitet. Spørreundersøkelser har også større muligheter til å nå ut til mange mennesker (Befring, 2015). Om man skal huke vekk begrepsfeil i bruken av begrepet atferd, kan man bruke triangulering. Det vil si at man bruker både spørreskjema og intervju. Ved å gjøre dette er det mindre sannsynlig å få tilfeldige målingsfeil (Befring, 2015).

Mikset metode i selvrappoterende spørreskjema kan bety at man har noen strukturerte spørsmål som samler inn numerisk data og noen åpne spørsmål som samler inn kvalitativ data. En slik metode har lave økonomiske utgifter. Metoden er enkel og attraktiv for deltager, flere spørsmål blir besvart, åpne spørsmål blir ofte fylt ut i detalj og data blir mer nøyaktig. Men en slik metode kan også medføre lav responsrate og blir avgrenset til mennesker som forstår seg på internettet. Deltagernes motivasjon og anonymitet kan være utfordrende (Bryman, 2016).

4.5 Litteratursøket

For denne litteraturstudien begynte jeg mitt systematiske søk etter studier i mars 2021 i følgende databaser; Oria, ERIC ProQuest, Scopus og PsycINFO OVID. Jeg gikk gjennom titler og abstrakt ved hjelp av sorteringsverktøyet Zotero, som hjalp meg med å samle, sortere og organisere referansene mine fra databasene etter anvendt søkestreng.

Artiklene skulle ha en kontekst i Europa, da jeg mener denne konteksten er best egnet for omfanget av denne oppgaven. Det er ofte den vestlige delen av Europa Norge sammenligner seg med. En svakhet ved avgrensning til forskning fra vestlige deler av Europa er at man ikke alltid kan generalisere på denne måten. Det er en risiko for at det gjøres ugyldige funn for den konteksten jeg vil replikere funnene til: nemlig det norske klasserommet. Om ikke funnene

kan generaliseres til bruk i den norske konteksten, har vi uansett fått et overblikk på hvordan det så ut i akkurat denne konteksten og sammenstillingen som denne oppgaven vil vise. Noe som kan ha betydning for den norske konteksten. Funnene i oppgaven må derfor tolkes med forsiktighet.

Tabell 1: De følgende inklusjonskriteriene som gjelder

Inklusjonskriterier:	
Materialtype	Artikler publisert mellom 2017 og 2021
Kvalitet	Fagfellevurdert / peer reviewed
Språk	Norsk, Engelsk, Svensk og Dansk
Design	Kvantitative og kvalitative studier
Sted	Europa
Populasjon	Lærere på grunnskolen som opplever situasjoner med elever som viser problematferd
Tiltak	Tiltak rettet mot miljømessige betingesler i elevens læringsmiljø
Utfall	Forebygge og redusere problematferd med arbeid i klasserommet

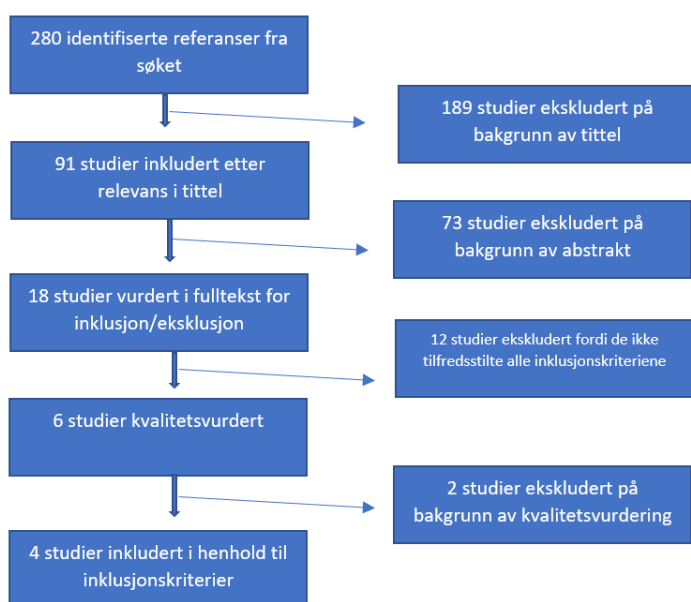
Jeg har valgt fire databaser jeg skal gjøre søket mitt i. Oria, ERIC ProQuest, Scopus og PsycINFO OVID. Da disse databasene dekker både nasjonale og internasjonale studier innenfor pedagogikk, dekker de store deler av omfanget i min oppgave. Jeg håpet på å få rundt 300 studier med søkestrengen på de fire databasene. Jeg lagde en tabell over ordene og begrepene som er relevant for denne oppgaven og skrev deretter synonymene som ble naturlig å skrive ned for å fange omfanget av oppgaven. Arbeidet med å finne begreper, ord og synonymer gjorde jeg ved å full-lese bøker fra anerkjente forfattere på feltet og opparbeide meg en forståelse av hvordan litteraturen stiller seg til disse temaene i Norge. Ut av disse ordene og begrepene lagde jeg en søkestreng som jeg brukte i de ulike databasene, søkestrengene endte opp med å være litt forskjellige for å bruke de riktige kodene i de ulike databasene (Vedlegg punkt 9.1)

Tabell 2: Ord og begreper som er brukt i søkestrengen

	Begreper	OR	OR	OR
	Problematferd	Problem behavior	Behavioral problems	Extravagant behavior
AND	Læringsmiljø	Learning environment	Educational environment	
AND	Klasseledelse	Classroom leadership	Education leadership	Classroom management
AND	Grunnskolen	Primary school		
AND	Lærer	Teacher	Instructor	
AND	Forebyggende tiltak	Preventive measures		
AND	Kontekstuelle faktorer	Contextual factors	Context	Learning context
AND	Relasjon	Relation	Relationship	
AND	Profesjonsutvikling	Professional development	PD	

Proessen av selve litteratursøket foregikk på følgende måte: Jeg gjorde et omfattende søk i flere databaser med utstrakt bruk av søkeord. Hensikten var å systematisk gå igjennom all litteratur man finner og dermed fange opp så mye som mulig av relevant litteratur om et tema. Litteratursøket innebar flere momenter; avklaring av problemstilling, valg av søkeord, valg av referanser og utvikling av søkestrategi som innebar å tilpasse og justere søkestrategi til alle de valgte databasene. Deretter importerte og lastet jeg ned alle søketreffene til Zotero og sjekket for duplikasjoner i Zotero. Dokumentasjon på litteratursøket med fullstendig søkestrategi finnes i vedlegg (Vedlegg punkt 9.1).

I Oria fikk jeg opp 93 artikler som jeg lastet ned i Zotero 17.03.2021. I Eric ProQuest fikk jeg opp 157 artikler som jeg lastet ned i Zotero 18.03.2021. I Scopus fikk jeg opp 14 artikler som jeg lastet ned i Zotero 18.03.2021. I PsycINFO OVID fikk jeg opp 17 artikler som jeg lastet ned til Zotero 18.03.2021.



Figur 1: Flytskjema over artikkelutvelgelse

Inspirasjon fra flytskjema fikk jeg på et kurs jeg var på om Zotero gitt av Universitetsbiblioteket på Campus. Flytskjemaet brukte jeg mens jeg ekskluderte og inkluderte artiklene fra søket. Inne på Zotero fikk jeg organisert, fjernet duplikasjoner og slettet studier som ikke møtte inklusjonskriteriene jeg hadde satt. Artiklene som er valgt ut er fagfellevurdert. Intervensjoner og programmer artiklene undersøker er kvalitetssjekket på Ungsinn og BluePrints. Alle artiklene er vurdert av flere hold og har blitt godkjent som artikkel. Fagfellevurdering er en metode for å kvalitetssikre publikasjoner og rapporter og er

blitt en svært viktig del av formidling av kunnskap. Potensielle studier ble lest i fulltekst og vurdert til inklusjon eller eksklusjon. Alle artiklene som ble inkludert er fagfellevurdert og kvalitetssjekket.

Dette er kun et lite utvalg av studier som vil hjelpe meg til å besvare min problemstilling; *«Hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd?»*. Studiene fra litteratursøket vil gi meg temaer gjennom analyse av hvilke komponenter som brukes i studiene jeg finner.

5.0 Resultater og sammendrag

Resultatet av søket gav meg 280 studier etter jeg hadde kontrollert for duplikasjoner. Jeg screenet alle artiklene ved hjelp av Zotero og et flytskjema. Deretter satt jeg igjen med 18 studier som jeg vurderte i fulltekst. Til slutt satt jeg igjen med 4 studier som hadde møtt inklusjonskriteriene og kvalitetsvurderingen. Jeg hentet ut informasjon fra de ulike artiklene og skrev sammendrag av studiene hver for seg. Ved denne fremgangsmåten får jeg analysert hovedfunn i de ulike studiene hver for seg før jeg forsøker å analysere likheter av komponenter. Enkeltstudiene jeg velger legges ved (vedlegg 9.2). Sammendrag av artiklene inkluderte; tittel, forfattere, land, publikasjon, hovedfunn i studien, teori, bakgrunn, deltagere, metode, resultater, konklusjon og begrensninger. Selve sammendragene er ikke en relevant del av oppgaven da jeg bruker de for å analysere likheter og hvilke komponenter som har høyest frekvens i dem.

Tabell 3: oversikt over inkluderte studier

Nr.	Forfattere Publikasjons år	Tittel	Land Metode
1.	Merete Aasheim, May-Britt Drugli, Charlotte Reedzt, Bjørn Helge Handegård og Monica Martinussen 2018	Change in teacher-student relationship and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting	Norge Kvasieksperiment, pre-post intervensjonsstudie, resultater målt med lærerrapporterte utfall
2.	Merete Aasheim, Sturla Fossum, Charlotte Reedtz, Bjørn Helge Handegård og Monica Martinussen 2020	Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior Management Practice, Problem Behavior in Classroom and School Environment, Teacher Self and Collective Efficacy, and Classroom Climate	Norge Kvasieksperiment, pre-post intervensjonsstudie, resultater målt med lærerrapporterte utfall
3.	Alexandra Sewell 2020	An adoption of the Good Behaviour Game to promote social skill development at the whole-class level	England (Kvasi)eksperimentell forskningsdesign ABAB reversal design, Kvantitativ metode; strukturert observasjon

4.	Lorraine O.B. Madden og Joyce Senior 2018	A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms	Irland Spørreundersøkelse på nett, mixed forskningsdesign, (både kvantitativ og kvalitative metoder ble samlet og analysert)
----	--	---	---

5.1 Resultater og presentasjoner av funn

Det er flere måter å sammenfatte og presentere funn i en narrativ litteraturstudie (Fink, 2020; Green et al, 2006). I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke komponenter som ser ut til å ha betydning for forebygging og redusering av problematferd i klasserommet. Jeg velger derfor å presentere funnene ved å organisere komponentene etter temaer og beskrive likheter i de inkluderte studiene. Resultatene vil fremstilles på en kvalitativ måte ved å beskrive resultatene og identifisere hvilke komponenter som kommer tydeligst frem i de inkluderte studiene. Jeg ser etter hvilke temaer som går igjen i en sammenfatning av alle studiene som er blitt presentert. Først vil jeg presentere studiene hver for seg.

I studien «*Change in teacher-student relationship and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting*» ser vi at komponentene som viste signifikante endring i eksperimentet var god lærer og elev relasjon, minskning av konflikt, foreldreinvolvering i skolen og forhøyning av bruken av proaktive strategier. Intervensjonsprogrammet IY TCM virket forebyggende og reduserende for elever som viste problematferd.

I studien «*Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior Management Practice, Problem Behaviour in Classroom and School Environment, Teacher Self and Collective Efficacy, and Classroom Climate*» ser vi at komponentene dreier seg om proaktive strategier. Lærerne i intervensjonsgruppen brukte mer proaktive strategier etter intervensjonen enn før. Her skriver forskerne om intervensjonsprogrammet IY TCM. Det ble ikke gjort signifikante funn, men forskerne fant at når bruken av proaktive strategier gikk opp gikk problematferden ned.

I studien «*An adoption of the Good Behaviour Game to promote social skill development at the whole-class level*» ser vi at komponentene som viser signifikante endringer var økning av positive sosiale interaksjoner med medelever og arbeid i elevfelleskap. Her skriver forskerne

om intervensjonsprogrammet Good Behaviour Game og finner at sosial kompetanse kan virke forebyggende mot problematferd.

I studien «*A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms*» ser vi at komponentene som skiller seg ut er tre proaktive strategier. Mindfulness, god lærer og elev relasjon og å bli kjent med eleven. Den siste studien bruker proaktive og reaktive strategier til å håndtere problematferd i skolen innenfor et biopsykososialt perspektiv. Her finner de også ut at lærerens stress kan påvirke klasseledelse og derfor ha innvirkning på håndtering av problematferd.

I studiene brukes to forskjellige programmer. I to av studiene brukes «the Incredible Years Teacher Classroom Management Program». I en av studiene brukes «Good Behaviour Game». Alle intervensjoner som brukes og implementeres i Norge må være prøvd ut og evaluert i enten Norge eller Skandinavia. Intervensjoner og tiltak må ha dokumentert effekt på at de fungerer og i Norge er dokumentasjonsgraden på nivå 4 eller 5 (Sørli & Breivik, 2019). Nivå 4 betyr at tiltaket har tilfredsstillende dokumentasjon og nivå 5 betyr at tiltaket har sterk dokumentasjon på effekt. Det burde også vektlegges at implementeringen av tiltak og programmer skjer på en god måte. Implementering er en kontinuerlig prosess og innebærer god ledelse og tilstrekkelig med ressurser for å sikre kvaliteten av programmene (Aase, et al., 2020). Den siste studien bruker ingen program eller intervensjon.

5.1.1 Hva er IY TCM?

«The Incredible Years Teacher Classroom Management», forkortelse IY TCM og på norsk «De utrolige årene skole og barnehageprogram» er et universelt klasseledelsesprogram for lærere opp til 3. klasse. Programmet brukes for å styrke lærerens strategier i klasseledelse når det kommer til forebygging og redusering av tidlig faser ved problematferd og fremme sosial kompetanse (Sørli & Breivik, 2019). Programmet ønsker at lærere heller tar bruk av proaktive strategier enn reaktive strategier. En kjernekomponent i programmet er å etablere god og stabile relasjon mellom lærer og elev og lærer og foreldre. To sentrale temaer i programmet er fokus på relasjon fremfor andre pedagogiske strategier og lærere blir bedt om å rette sin oppmerksomhet mot elevens positive atferder heller enn negative atferder (Aase et al., 2020).

Flere studier har vist positive effekter i forandring i lærerens atferd, økt fokus på positive bemerkninger og nedgang i strenge og kritiske uttalelser (Sørli & Breivik, 2019).

Programmet har vist gode behandlingseffekter på lærerens praksis og bruk av proaktive

strategier i klasserommet. Lærerne viser også positive effekter på håndtering av problematferd i klasserommet. Positive forandringer i problematferd og sosial kompetanse har også blitt funnet i studier gjennomført i Norge (Aasheim, et al, 2018, Aasheim et al 2020). «De utrolige årene skole og barnehageprogram» klassifiseres på evidensnivå 4 i Ungsinn, noe som betyr at det er tilfredsstillende dokumentasjon på effekt. Ungsinn er en nettside hvor man kan undersøke kvaliteten av tiltak og programmer (Sørli & Breivik, 2019). Folkehelseinstituttet ønsker og anbefaler en økt satsing på «De utrolige årene» (Aase et al., 2020).

5.1.2 Hva er GBG?

«Good Behaviour Game» forkortelse GBG, er en intervensjon for hele klassen som promoterer prosisal atferd og på den måten reduserer problematferd. GBG har som hensikt å jobbe med hele klassens regulering av atferd, og læreren øker anerkjennelsen for alle elevene i klassen (Andershed & Andeshed, 2007). Tidligere funn viser at GBG er effektiv for å redusere uro og forstyrrelser i en gjennomsnittlig klasse med typiske elever. Intervensjonen har solid empirisk støtte både for korttids- og langtidseffekter (Sewell, 2020). GBG er en evidensbasert intervensjon for forebygging og reduisering av problematferd i klasserommet med lovende og effektiv resultater. GBG er et klasseromsatferdsspill som strategi for å hjelpe grunnskolelærere med å redusere aggressiv, forstyrrende atferd og andre atferdsproblemer hos elever, spesielt svært aggressive elever, samtidig som det skaper et positivt og effektivt læringsmiljø (Blueprints, 2021).

5.2 Komponenter som forebygger problematferd

Etter å ha lest og analysert studiene nøye identifiserte jeg fire komponenter og temaer. Disse komponentene er; klasseledelse, bruken av proaktive strategier, god lærer og elev relasjon og veiledning av sosial kompetanse.

5.2.1 Klasseledelse

Alle studiene drøfter «klasseledelse» som en av de viktigste komponentene for forebygging av problematferd i klasserommet. Lærers ferdigheter i klasseledelse er viktig for å støtte elevens atferd og sosiale- og emosjonelle kompetanse. Aasheim med kolleger (2020) forklarer klasseledelse som handlinger læreren implementerer for å skape et læringsmiljø som legger til rette for elevens læringsmuligheter, både faglig og sosioemosjonelt. Lærers mestringstro påvirker elevenes evne til å planlegge, organisere og utføre handlinger som kreves for å lykkes i målene de setter seg. Lærere med høyere mestringstro til egen innsats setter seg også høyere mål og tar mer personlig ansvar for elevens atferd.

Aasheim med kolleger (2018) fant at negative interaksjoner mellom lærer og elev er mer sannsynlig til å oppstå i klasserom som er dårlig administrert og at disse læringsmiljøene øker risikoen for at elever utvikler problematferd. Aasheim med kolleger (2018), Aasheim med kolleger (2020), Sewell (2018) og Madden og Senior (2018) bruker programmer og metoder som har som formål og undersøke og øke lærerens kompetanse i klasseledelse. Madden og Senior (2018) ønsket å finne ut hvilke klasseledelses strategier lærere bruker som både er effektiv og ofte bruk i klasserommet for å forebygge og redusere problematferd. Forskning på områdene sosial, emosjonell og atferdsmessige vansker og lærerens strev med å respondere på den utfordrende atferden i et typisk klasserom, har konsekvent understreket behovet for forebyggende tilnærming.

5.2.2 Proaktive strategier

Alle studiene drøfter «proaktive strategier» som fremgangsmåten som kan være mest egnet i forebygging av problematferd. I alle studiene fokuseres det på bruk av proaktive strategier istedenfor reaktive strategier. Dette vil si at det er ønskelig å jobbe med forbyggende tiltak fremfor tiltak etter allerede utviklet problematferd. For å ta i bruk proaktive strategier nevner både Aasheim (2018) og Sewell (2020) at ros og anerkjennelse av elevene er ønskelig. Sewell (2020) legger til at positive tilbakemeldinger er en god proaktiv strategi man kan bruke i klasserommet. Aasheim (2020) forklarer at proaktive strategier innebærer bruk av tydelige regler og prosedyrer for å forebygge og redusere problematferd, og lærerne som var med i intervensjonen økte deres bruk av proaktive strategier.

Aasheim med kolleger (2018) fant nedgang i konflikt og øking i nærhet ved bruk av proaktive strategier i klasserommet i sin intervensjon. Relasjon mellom lærere og elev påvirker flere aspekter ved elevens erfaringer på skolen og har påvirkning på utvikling av sosiale, emosjonelle, atferdsmessige og faglige presentasjoner. Aasheim med kolleger (2020) fant at når lærerne rapporterte at de brukte proaktive strategier i klasserommet rapporterte de også lavere nivåer av problematferd. Madden og Senior (2018) fant i sin undersøkelse at lærere anser mange proaktive strategier som effektive, men angir at de glemmer å bruke dem i klasserommet. De mest effektive proaktive strategiene var ros, oppmerksomhet mot det gode eleven gjør. Det er en faglig tyngde på at den mest relevante proaktive strategien klasseleder kan gjøre er å etablere gode relasjoner med sine elever. Funnen i Aasheim med kolleger (2018), Aasheim med kolleger (2020) og Madden og Senior (2018) viser at proaktive strategier kan være en svært viktig når læreren skal bygge relasjoner med elevene sine og fant at lærere stort sett bruker evidensbaserte strategier.

5.2.3 God lærer og elev relasjon

Alle studiene legger vekt på at det viktigste man må gjøre som klasseleder, er å etablere gode relasjoner med alle elevene. Å etablere gode relasjoner mellom lærer og elev er som nevnt over en proaktiv strategi for forebygging av problematferd. Aasheim med kolleger (2018) nevner at den mest effektive proaktive strategien klasseleder kan utføre er å bygge god relasjon med elevene, og finner signifikant behandlingseffekt på at god relasjon mellom lærer og elev forebygger og reduserer problematferd. Det betyr at elever som allerede viser høyere nivåer på problematferd også har bedre effekt av god relasjon med lærer. En positiv relasjon kan også virke forebyggende ved å beskytte eleven mot fremtidig utvikling av problematferd. God relasjon mellom lærer og elev er på agendaen i begge intervensjonene i IY TCM (Aasheim et al, 2018, Aasheim et al, 2020).

Madden og Senior (2018) fant at etablering av god relasjon mellom lærer og elev var en av de mest effektive og hyppigst brukte proaktive strategien lærere tar i bruk for forebygging av problematferd. Elever som viser problematferd, har samtidig større risiko til å utvikle negative relasjoner med lærerne sine. Negative relasjoner med læreren kan føre til misnøye, mistillit, høyt konfliktnivå og lavt nærhetsnivå. Denne type relasjon kan ha negativ påvirkning på elevenes problematferd og faglige prestasjoner, som igjen kan føre til større problemer. Studien fant at reduisering i konflikt og øking i varme også førte til forebyggende og reduserende effekter på problematferd (Aasheim, et al 2020). Sewell (2020) legger til at når læreren etablerer god kontakt med eleven, står læreren i posisjon til å gi veiledning i elevens sosiale kompetanse og hjelpe eleven i riktig retning mot en prososial atferd.

5.2.4 Veiledning av sosial kompetanse

Alle studiene tematiserer at elever med problematferd har behov for kompetanse i prososial atferd. Dette kan lærer som står i posisjon gi gjennom veiledning av sosial kompetanse. Aasheim med kolleger (2020) og Aasheim med kolleger (2018) uttaler at bruken av proaktive strategier for god relasjon til elevene satte lærerne i posisjon til å veilede elevenes sosial og emosjonelle ferdigheter. Sewell (2020) fokuserer på promotering av elevens sosiale ferdigheter for å forebygge problematferd på et klassenivå og ikke på individnivå. Det ønskelige er å øke hele klassens prososiale atferd. Madden og Senior (2018) diskuterer i sine funn at elever med problematferd kan ha behov for individrettet hjelp i form av støtte fra læreren i sosial kompetanse Sewell (2020) fant at ved bruk av programmet øke klassens prososiale atferd med positive interaksjoner og elevene ble flinkere til å arbeid som gruppe.

6.0 Drøfting av funn, komponenter for å forebygge og redusere problematferd

I denne narrative analysen vil målet være å beskrive de funnen jeg har skrevet om i resultater og som har blitt organisert i fire temaer «klasseledelse», «proaktive strategier», «god lærer elev relasjon» og «veiledning av sosial kompetanse». Disse komponentene er blitt organisert i kapitlet over og i dette kapitlet vil de drøftes og settes det i lys av forskning og teori på en måte som besvarer problemstillingen. Problemstilling lyder følgende «Hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd?».

Skolen er et sosialt system med et sett av sosiale regler og normer. Lærere behøver en forståelse for de miljømessige betingelsene som opprettholder elevenes problematferd før det rettes tiltak direkte mot elevene. Atferd anses som utfordrende hvis den i relasjon til betingelser i miljøet utfordrer etablerte normer og regler. Atferd sees på som utfordrende hvis den påvirker elevens egen og eller andres læring, utfordrer dag-til-dag-fungering av skolen, utfordrer lærerne eller påvirker læringsmiljøet på en negativ måte. For at en atferd skal anses utfordrende må den også ha en varighet, frekvens og intensitet som avviker fra normalen i hva lærere kan tolerere på skolen. Problematferd i skolen kan forstås ved å integrere flere perspektiver som påvirker elevens atferd.

6.1 Klasseledelse

Læringsmiljøet er en sosial arene med et sett av regler og normer for hvordan en ønsker å ha det (Slåttøy, 2002). Klasseleder er det øverste organet i klasserommet og har ansvar for å skape trygge og stabile klasserom. Et godt og trygt læringsmiljø er en forutsetning for at hver enkelt elev får læringsutbytte av undervisningen (Ogden, 2012).

Læringsmiljøet har påvirkning på elevens sosiale, emosjonelle, kognitive og faglige utvikling samtidig som elever med forstyrrende og aggressiv atferd kan ha innvirkning på negativ utvikling av læringsmiljøet (Aasheim et al., 2020). Det er et gjensidig samspill mellom individ og miljø (Sameroff, 2008). Det kan tenkes at negative læringsmiljø fører i sin tur til mer seriøse faglige, atferdsmessige, sosiale og emosjonelle problemer (Aasheim et al., 2020). Elevens atferd kan være et produkt av interaksjonen mellom eleven og miljøet (Madden & Senior, 2018; Ogden, 2012, Slåttøy, 2002). I et perspektiv om en utvikling så går begge veier kan skolen sette søkelys på seg selv og klasseleder kan bli mer bevisst i egen rolle i læringsmiljøet.

Opprettholdende miljøbetingelser er faktorer i elevenes omgivelser som opprettholder de utfordringene elevene står ovenfor. Problematferden som eleven viser i skolen, er ofte situasjonsbestemte og tilknyttet læringsmiljøet og undervisningen i skolen (Nordahl, 2005). Læreren kan utføre en analyse av de opprettholdende miljøbetingelsene da dette kan rette søkelyset i større grad bort fra eleven og mer fokus på omgivelsene i klasserommet. Da utvikler man gode og hensiktsmessige måter for å forstå elevenes handlinger og elevens virkelighetsoppfatninger.

Klasselederen har viktige arbeidsoppgaver som ikke kun går på innlæring av den faglige undervisningen. Klasselederes jobb er å kunne håndtere klassen og konflikt på en måte som innfrir tid til læring og undervisning. Klasselederen burde ta i bruk empiriske og forskningsbaserte tiltak og praksis i deres klasseledelse (Aase et al., 2020). Klasseleder burde formulere klasseroms rutiner og prosedyrer for konflikthåndtering. Klasseleder burde forsterke den positive atferden og modellæring av læreren selv (Hatti, 2009). Elevene må aktivt involveres i undervisningen.

6.1.1 Autoritativ klasseledelse

Den autoritative klasseleder er viktig for elever som viser problematferd. Elever som viser problematferd i klasserommet, kan bli ekstra hardt rammet dersom læringsmiljøet er preget av utrygge relasjoner og mangel på klasseledelse. God klasseledelse legger til rett for læring, trivsel og positiv utvikling til elevgruppen (Watson et al., 2012). Klasseledelse er en sentral del av å forebygge problematferd (Ertesvåg & Roland, 2016). Kvaliteten av den emosjonelle støtten og nærheten læreren kan tilby eleven er av kritisk betydning for et positivt læringsmiljø. Elever i risiko for utvikling av problematferd vil ha behov for en autoritativ lederstil. En klasseleder som ser seg selv utenfra og eleven innenfra kan forstå utfordringene i klassen på en mer hensiktsmessig måte.

En dyktig klasseleder revidere og endrer regler og normer i læringsmiljøet i henhold til elevens behov og elevens beste og kan også samarbeide med elevene om hvilke regler og prosedyrer man skal ha i klasserommet (Ogden, 2015; Slåttøy, 2002). Klar og tydelig kommunikasjon av reglene og normene er viktig for god flyt i klasserommet og reglene må håndheves. Elevene må få beskjed om hva som er riktig og hva som galt og hvilke atferder som er ønskelig, slik at de får muligheten til å mestre situasjonen neste gang. Å gi muligheter til elevene så de kan mestre er svært viktig. En god klasseleder kan gi hyppige tilbakemeldinger og oppmerksomhet til elevens positive atferd og fremgang, en god klasseleder ønsker at eleven skal mestre og at eleven skal ha en opplevelse av autonomi og

derfor burde involveres i beslutninger som gjøre i klasserommet (Ogden, 2012;2015, Slåttøy, 2002; Sørli, 2000).

6.2 Proaktive strategier

Proaktive og forebyggende strategier har vist seg å være svært viktig for elever som viser problematferd i klasserommet (Andershed & Andershed, 2007). For å forebygge problematferd burde læreren ta i bruk proaktive strategier. Dette kan man gjøre ved å lage regler og prosedyrer for hvordan en vil ha det i klasserommet (Koran og Koran, 2018). Forebyggende strategier er mer effektive enn reaktive strategier. Forebyggende strategier kan brukes på både individ- og gruppenivå (Marzano & Marzano, 2003). Proaktive strategier handler om klare spilleregler for hvordan eleven skal oppføre seg i klasserommet. God struktur i klasserommet kan også motivere elevens innsats. En proaktiv lærer har fokus på gode rutiner og overganger og har tydelig kommunikasjon om forventninger og kommuniserer hvordan eleven kan møte disse forventningene (Lindback & Glavin, 2020). Gjennom positiv bruk av proaktive strategier i klasserommet kan læreren promotere fellesskapet og samspillet i klassen (Pianta, 1999, Pianta, 2007, Lindback & Glavin, 2020).

Proaktive strategier kan være aktiviteter som dyp pust, avslappende muskeløvelser og etablering av gode relasjoner (Madden & Senior, 2018). På denne måte håndteres problematferd ved hjelp av forebyggende strategier fordi man kontrollerer situasjon før det eskalerer. Andre proaktive strategier er å bygge positive relasjoner med eleven, identifisere trigger, aktivt lære elevene passende atferd og bygge sosial kompetanse. Sammen med en klar og tydelig kommunikasjonen mellom lærer og elev er dette sterke og effektive tiltak for proaktiv håndtering av problematferd og vil fungere forebyggende for å unngå eskalering. Relasjonene som etableres med elevene er av betydning for forebygging av problematferd (Aasheim et al., 2020).

En proaktiv strategi å bruke når det er elever som viser problematferd er empati. Læreren må sette seg inn i elevens bekymringer og perspektiv. Eleven kan være redd for å ikke være god nok, både faglig og sosialt. Elever kan også være redd for å ikke passe inn, bli flau og bli utestengt. Hvis elevens bekymringer ikke blir møtt, kan dette enda med at barnet ikke er interessert i løse problemet sammen med læreren. Læreren må vise empati ovenfor eleven og høre hva bekymringen er, og få en forståelse for hvordan eleven har det. Bekymringene eleven har er også det som i noen grad utløser problematferden. Å føle seg sett og forstått kan virke beroligende (Greene, 2008). Proaktiv klasseledelse bør omfatte undervisning og læring

av sosiale ferdigheter slik at elever blir i stand til å kontrollere eller regulere egen atferd (Ogden, 2012).

6.2.1 Reaktive strategier?

«very often, I find if I am trying to implement some of the proactive strategies, I need the full attention of the child and a one to one environment, which can be impossible in a class of 30 children who demand my time as well. Class sizes are too big.» (Madden & Senior, 2018, s. 193). Denne kommentaren er fra en lærer i undersøkelsen Madden og Senior gjennomførte i 2018. Kommentaren viser til at problematferd kan være krevende som klasseleder i en klasse som er for stor. Klassestørrelse kan ha innflytelse på hvordan læreren velger å håndtere problemer som oppstår. Det er krevende å ta tak i problematferd i øyeblikket. Det kan medføre stress for læreren og det ender ofte opp med at man setter hardt mot hardt i bruk av reaktive strategier.

Reaktive strategier handler motsetningsvis fra proaktive strategier, om hvordan man skal møte problematferd i øyeblikket det skjer. Disse strategiene handler om å tilrettelegge for eleven ved å gi eleven tid, rom, snakke sammen privat vekk fra resten av gruppen for å gjenvinne roen og få kontroll over elevens selvregulering. En reaktiv strategi er å observere elevene i deres sosiale miljø og få innsyn og forståelse for de sosiale og systematiske miljøbetingelsene som opprettholder problematferden (Madden & Senior, 2018). Lærer kan reagere med reaktive strategier som ikke er hensiktsmessige hvis de lar sine emosjoner styre – de kan bli sinte kontrollerende eller ignorere eleven, reaksjoner som vil føre til en negativ spiral i samspillet (Lindback og Glavin, 2020). Ofte kan reaktive strategier være lite effektive fordi man bruker reaktive strategier som å kjeft, straffe og stiller seg utenforstående for elevens uttrykk.

Når bråk og uro oppstår i klasserommet kan læreren være i overkant innstilt på å stoppe og konfrontere problematferd. Læreren kan ha vansker med å kontrollere sinnet sitt i slike situasjoner og setter hardt mot hardt i konflikter med elever og stiller krav om at eleven skal gi seg og akseptere lærerens forslag til løsning. Lærere kan være redd for at å være imøtekommende eller ettergivende vil bli oppfattet som et svakhetstegn og dermed bli utnyttet av elevene. Slike lærer mister ofte elevenes respekt og tillit, noe som undergraver et godt læringsmiljø (Ogden, 2012). Dette er en av grunnene til at proaktive strategier er ønskelig, slik at læreren kan unngå disse type situasjoner i større grad.

6.3 God lærer og elev relasjon

Klasseledere som kjenner sine elever, har empati for dem og støtter dem emosjonelt og faglig dersom det er behov for det står i posisjon til å etablere gode relasjoner med elevene.

Klasselederen formidler aksept og varme til alle elever i alle situasjoner og er sensitiv for deres følelser og behov i undervisningen (Watson et al., 2012). Elever som mislykkes faglig og ikke får til det sosiale samspillet er utsatt og det derfor viktig at klasseleder viser at hun er glad i og setter pris på alle elevene uansett forutsetninger og atferd (Pianta, 1999, Pianta, 2007, Lindback og Glavin, 2020). Elever som opplever positiv respons fra andre har det ofte bedre med seg selv og er mer sannsynlig til å trives i skolen, god relasjon kan derfor fungere forebyggende og redusere problematferd (Andershed & Andershed, 2007). Gode relasjoner er viktig når man skal støtte elever som kan ha manglende ferdigheter og evner i sosial kompetanse til å trives i skolen (Watson et al., 2012).

Positiv relasjon mellom lærer og eleven er funnet å være en av de mest sentrale og viktigste miljøbetingelsene som kan forebygge og redusere problematferd (Andershed & Andershed, 2007; Ogden, 2015). Konflikt mellom lærere og elever kan være negativt for elevens utvikling, læring og selvfølelse. Konflikter kan få ytterligere opptrapping og på lang sikt ser man utvikling av en stadig dårligere relasjon mellom lærer og elev. Dårlig relasjon kan gjøre det vanskeligere å utnytte mulighetene for å skape et godt læringsmiljø og kan bidra til at elevene utvikler negative holdninger til lærerne, faget og skolen (Ogden, 2012).

Læreren må møte eleven der eleven er. Hvilke ferdigheter mangler eleven for å kunne mestre? Hvilke situasjoner som er vanskelig for eleven er viktig å undersøke, slik at læreren kan tilby støtte og legge til rette for at elevens behov blir møtt. Læreren burde ikke stille for høye forventninger som eleven ikke klarer å møte. Umøtte forventninger skaper problematferd, enten kan man droppe forventningen eller så kan man problemløse sammen med eleven for å finne ut av problemet og regulere elevens følelser (Greene, 2008). Eleven må lære hvordan de skal løse problemer i samarbeid med læreren og deretter vil eleven klarer å løse problemer på egenhånd etter hvert. For å møte lærerens forventninger må læreren formidle disse, det kan gjøres ved å etablere god kontakt med sine elever for så i å tilby veiledning av de ferdighetene eleven har mangler i (Greene, 2008).

En god relasjon mellom lærer og elev er svært viktig i forebygging av problematferd i klasserommet. Når læreren har gode relasjoner til sine elever står hun i posisjon til å gi eleven mange tilbakemeldinger og kan vise glede og stolthet på elevens vegne når eleven får til noe.

Når eleven opplever at de har en god relasjon med læreren vil også tilbakemeldingen ha mer betydning og det er mer sannsynlig at eleven vil ha respekt og et ønske om å opprettholde den gode relasjonen. Læreren må skille mellom elev og handling. Elevens atferd er ikke alltid et uttrykk for elevens intensjon. Negativ atferd kan handle om andre ting enn kun å forstyrre og ødelegge for seg selv og andre. Når læreren har opparbeidet en god relasjon med eleven står hun også i posisjon til å hjelpe elevene sine til å uttrykke seg med positiv atferd (Slåttøy, 2002).

6.3.1 Elevenes egne bidrag til relasjonen

Transaksjonsmodell snakker om et mer dynamisk samspill mellom lærer og elev (Sameroff, 2009). Det vil si at eleven selv bidrar i og påvirker sine omgivelser. Elever med utrygge tilknytninger til sine omsorgsgivere har ulike reaksjonsmønstre, for eksempel problematferd i skolen, som gjør det vanskelig for læreren å etablere gode relasjoner til dem (Bowlby, 1969). God relasjon mellom lærer og elev har betydning for elevens sosiale ferdigheter, trivsel, psykiske helse og faglige resultater (Lindback og Glavin, 2020). Roorda og kolleger fant i 2011 en moderat korrelasjon mellom relasjoner elevene hadde til læreren og sosiale og emosjonelle ferdigheter og psykisk helse hos eleven (Lindback & Glavin, 2020). Klasseleder har det profesjonelle ansvaret for å skape og vedlikeholde en god relasjon til alle elever. Det er lærerens ansvar å håndtere sosiale og faglige utfordringer og planlegge og gjennomføre undervisningen på en måte som sikrer et godt læringsmiljø for alle elevene.

6.4 Veiledning av sosial kompetanse

I overordnet del av læreplanen i 2.1 beskrives det at læreren skal ha fokus på sosial læring og utvikling av elevens sosiale kompetanse står sentralt. Utvikling av sosial kompetanse har blitt anerkjent som en viktig del av elevens utvikling og det blir derfor også mer fokus på det i opplæringen. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring, de går hånd i hånd. Utvikling av empati og selvkontroll er to sentrale ferdigheter det er viktig at elevene utvikler (Utdanningsdirektoratet, 2020). Empati handler om å sette seg inn i andres følelser og erfaringer og lære seg å forstå og kommuniserer uten konflikt og uenigheter. Selvkontroll handler om evnen til å regulere sine egne følelser og kommuniserer med atferd og språk som er passende (Utdanningsdirektoratet, 2020, s9-10).

Sosial kompetanse kan fremmer en positiv tilpasning i individets utvikling. Stabile emosjoner og temperament kan også forebygge og redusere problematferd (Andershed & Andershed, 2007). Klasseledere har behov for kunnskap om tilnæringer som bygger på å lære bort

positive sosiale ferdigheter. Veiledning av sosiale kompetanse, resiliens, selvtillit kan forebygge og redusere problematferd i klasserommet (Watson et al., 2012). Skolen burde promotere ferdigheter som gjør eleven i stand til å ta del i samfunnet på en god måte. Dette innebærer at klasseleder har fokus på sosial og emosjonelle ferdigheter i undervisningen, ikke bare det rent faglige. Klasseleder må legge til rette for et godt og positivt læringsmiljø som er grunnlaget for et godt læringsutbytte. Som klasseleder oppmuntres man også til å revidere sine tilnærminger for undervisningen og forsikre seg om at sin pedagogiske praksis faktisk er med på å promotere sosial og emosjonelle ferdigheter (Watson et al., 2012).

Elever burde få oppleve tilhørighet i læringsmiljø, tilhørighet i klassen kan etableres ved godt samarbeid i gruppen. Elever burde ikke stilles opp mot hverandre, det kan medføre stress og presentasjonsangst (Madden & Senior, 2018). Elever som er gode på samarbeide med andre, lese andres følelser og som i tillegg er dyktige på å gi til felleskapet, har større muligheter til å lykkes i livet enn de som mangler slik kompetanse (Eisenberg, 1982). Sosial kompetanse er satt sammen av flere ferdigheter som må læres, vedlikeholdes og videreutvikles gjennom hele livet. Ved siden av familien er skolen den viktigste sosialiseringsarenaen for alle barn og unge i Norge.

Sosial kompetanse dreier seg derfor om elevenes evne både til å innfri krav fra miljøet rundt seg og fremme egne behov og ønsker på en og sosialt akseptabel måte. I tillegg innebærer sosial kompetanse å skape varige relasjoner til andre barn og voksne og å utvikle et sett av ferdigheter som gjør det trygt å delta i ulike gruppeaktiviteter (Lindback og Glavin, 2020, s. 11).

Sosial kompetanse i skolen handler om elevens sosiale potensial for å tilegne seg spesifikke sosiale strategier som er tilpasset de ulike sosiale utfordringene som måtte dukke opp i løpet av en skoledag (Lindback & Glavin, 2020). Klasselederens arbeidsoppgaver når det kommer til veiledning av sosial kompetanse er å være en ytre regulator for elevene de har ansvar for, spesielt for de elevene som ikke har utviklet en funksjonell reguleringsatferd. Klasselederen hjelper eleven å håndtere sosiale og faglige utfordringer og passer på å regulere de slik at eleven kan mestre dem. En måte å gå frem på er å danne gode relasjoner med elevene i klassen (Lindback & Glavin, 2020).

Det kan tenkes at en del av problematferd som oppstår i klasserommene, skyldes manglende evner i tilpasning i klasserommet (Greene, 2008). Elever kan vise problematferd når de får faglige utfordringer som de ikke mestrer, noe som fører til lav selvtillit og manglende tro på at

de kan mestre faglige og sosiale utfordringer i læringsmiljøet. Når lærere opplever at noen elever ikke har de nødvendige sosiale ferdighetene, og de samtidig viser problematferd, er det vanlig å sette inn ekstra assistent som skal lære eleven sosial ferdighetstrening. Men sosial ferdighetstrening i seg selv er ikke tilstrekkelig for sosiale kompetanse (Lindback og Glavin, 2020).

Skolen skal promotere sosial og emosjonell trivsel og forsøke å reparere uhensiktsmessig håndtering av konflikter slik som elever som viser til problematferd kan utøve. Trivsel i skolen handler om å være glad, oppleve autonomi og forutsetninger for å etablere gode relasjoner med andre (Watson et al., 2012). Elever som viser problematferd kan være et uttrykk på elever som ikke trives på skolen, årsaker til dette er mange. Som Klasseleder har man ansvar om å finne ut av dette og forsøke å legge til rette for at eleven skal trives på skolen, trivsel på skolen er ikke en motsetning til problematferd. Men elever som trivsel på skolen er mer sannsynlig til å føle seg trygg, oppleve gode relasjoner med lærere og på denne måten bli trygg på hvordan man skal kommunisere vansker og kommunisere hvilke situasjoner som er krevende (Watson et al., 2012).

6.5 Sammenstilling av komponentene

Noen forebyggingsprogram som har vist seg effektive i forebygging av problematferd er følgende; «De Utrolige Årene» og «Good Behavior Game». I et universelt forebyggingsprogram som «De Utrolige Årene» og «Good Behavior Game» tar man ikke hensyn til forskjellene mellom elever i risiko og elever i lavrisiko grupper. Det samme tiltaket implementeres for hele klassen. Fokuset er ikke på en enkeltperson, men hele gruppen/klassen skal ha nytte av tiltaket. I slike program ønsker man å fremme positiv utvikling heller en å redusere negativ atferd. Good Behavior Game er rettet mot elever på lavere klassetrinn og ønsker å promotere elevenes sosiale kompetanse og sosial tilpasning til regler og autoriteter. En forbedring av sosial tilpasning vil påvirke en reduksjon av problematferd. Dette programmet har vist seg å være effekt i flere studier (Andershed & Andershed, 2007, s. 173-174). De Utrolige Årene retter seg inn mot å forebygge og redusere problematferd det finnes ulike versjoner av programmet. Tiltaket har vist seg å være effektivt mot forebygging og reduisering av problematferd (Andershed & Andershed, 2007; Sørliie og Breivik, 2019).

Et individsentrert perspektiv som legger vekt på at atferden er iboende eleven selv får ikke med seg helheten av problembildet. Ved å ta i bruk individsentrert perspektivet kan det være lite motiverende for læreren å legge til rette og ta ansvar for at eleven skal oppleve et godt

læringsmiljø. Som klasseleder burde man få en oversikt over opprettholdende betingelser til problematferd før man implementerer kun individrettede tiltak, som i mange tilfeller blir overflødig. Når lærere systematiserer når elevene viser problematferd kan klasseleder bli bedre på å predikere problematferden og vite når og hvilke strategier som egner seg best (Greene, 2008).

6.5.1 Kjærlighet og relasjoner

En proaktiv strategi er å bygge positive relasjoner med elevene sine. Da står man i en posisjon hvor endring er mulig. Når læreren står i posisjon til å hjelpe eleven, lærer elev ulike verktøy for å bli mer effektiv til å hjelpe seg selv og bli mer autonome- og dette forebygger at problematferd skjer i det hele tatt. Når læreren hjelper eleven er dette et samarbeid. Proaktive strategier er å foretrekke når man skal møte umøtte forventninger hos elevene. Læreren må undersøke hvilke forventninger som ikke møtes, løse disse uløste problemene i samarbeid med eleven som viser problematferd. Deretter lærer eleven de ferdighetene som det ser ut til at mangler og ved dette reduseres problematferd og man skaper en god relasjon hvor man står i posisjon til å utføre dette endringsarbeidet. Eleven vil føle at læreren faktisk bryr seg om en og vil bli sett og hørt (Greene, 2008).

Det er svært viktig at læreren danner en god relasjon med alle elevene i klassen slik at man står i posisjon til å veilede eleven i sosiale ferdigheter. Greene mener at elever med problematferd er elever som mangler enkelte evner og ferdigheter i de situasjonene de settes i (Greene, 2008). Gode relasjoner mellom lærer og elev er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonene skal fungere. Handlinger fortolkes i lys av relasjoner som elever opplever at de har med læreren. Læreren blir kjent med elevene og viser interesse og elevene blir kjent med læreren. Læreren kan invitere til kontakt gjennom å fortelle om seg selv, hvem de er, hvor de kommer fra og hvilke forventninger de har til elevene. Læreren kan også lære noe om elevens interesser og det elevene er opptatte av. Hver dag bør inneholde minst en positiv opplevelse for eleven. Lærer har en balanse mellom dominerende og samarbeidsorientert tilnærming til elevene. Det gjelder å holde god kontroll samtidig som læreren har god kontakt med elevene (Ogden, 2012).

6.5.2 Trygghet og stabilitet

Hvis vi ønsker å forebygge og redusere problematferd må eleven få oppleve trygge og stabile emosjonelle tilknytninger, eleven må få oppleve å mestre, få oversikt over hva som skal skje og hva de skal gjøre, de må få delta og være med på å planlegge skolehverdagen. En prososial

atferd etableres ved å gi raske, hyppige og tydelige tilbakemeldinger, da får elevene en mulighet til å forstå de forventningene som stilles (Slåttøy, 2002).

Lærerne i studien til Madden og Senior (2018) brukte kun 3 av 5 av de effektive proaktive strategiene som de hyppigste, dette betyr at de også bruker to proaktive strategier hyppig som de ikke skårer som effektive. På reaktive strategier bruker de kun en mest hyppig av de fem strategiene de skårer som de mest effektive. Dette betyr at de bruker strategier som de ikke nødvendigvis tenker at er effektive. For å forstå dette funnet, kan det tenkes at å respondere på problematferd i øyeblikket medfører stress og en følelse av isolasjon, noe som kan forårsake at lærer responderer og handler mer impulsivt, en heller å bruke evidensbaserte strategier. Dette ble også støttet av den kvalitative datan hvor en deltager sa: «sometimes it is very difficult to deal with challenging behaviour and you have to cope with the rest of the class as well on your own. I do get help and support from school staff but at times it becomes so tiring and you feel like you won't cope.» (Madden & Senior, 2018). Interessant funn, lærere ser ut til å ha forståelse for hva som er de mest effektive strategiene å bruke, men de bruker dem ikke i praksis og dette kan være grunnet og påvirket av stresset det medfører å stå i situasjoner hvor elevene er utfordrende og aktiverte.

Lærerens stress kan forklares som lærerens erfaringer, både interne og eksterne erfaringer knyttet til skolens struktur og er en erfaring av ubehagelig og negative emosjoner, stress er ofte et resultat av for høye krav, som fører til energimangel (Ramberg et al., 2019). Stress er ofte definert som ekstrem og vedvarende tretthet eller utmattelse, mentalt eller psykisk eller begge. Lærer stress oppstår når lærere ikke føler de får gjort det de skal, de får ikke løst sine arbeidsoppgaver og dette ender i stress. Lærerens oppfatning av sitt arbeidsmiljø kan påvirket stresset. Lærerens trivsel i skolen er en viktig prediktor for elevens læring. Lærerens stress påvirker elevenes læring, autonomi motivasjon og presentasjoner, trivsel og deres subjektive oppfatninger av hvilken støtte læreren gir i læringsmiljøet. Lærere som opplever stress føler ikke de strekker til i deres arbeidsoppgaver og i å gi støtte til elevene sammenlignet med mindre stressete lærere. Elever som gjør det bra på skolen og som har et sterkt sikkerhetsnett i hjemmet blir nødvendigvis ikke like påvirket av lærerens stress som elever som har vansker med det faglige og sosiale og som derfor har mer behov for hjelp og støtte, mestre og bli sett av læreren. Elever med dette utgangspunktet vil ha mer behov for lærere som har god mestringstro på sine evner og som har energi og overskudd til å hjelpe denne gruppen med elever (Ramberg et al., 2019).

Klasseledere som ønsker å forebygge og redusere problematferd i læringsmiljøet burde fokusere på proaktive strategier som god relasjon mellom lærer og elev. Proaktive klasseledere ser på problematferd som et resultat av at eleven er utrygg i det miljøet de befinner seg i. Proaktive lærere har evne til å vise at de også kan være ydmyke og vise at de også gjør feil.

Læreren tar tak i problemer i klasserommet og gir direkte og umiddelbare reaksjoner når det oppstår problematferd. Problematferd kan være en naturlig del av elevens utvikling av nettopp proaktiv sosial og emosjonell kompetanse, derfor kan lærere vise hvordan nettopp man løser konflikter så kan eleven ta etter læreren ved neste anledning (Lindback og Glavin, 2020).

Elever i risiko som settes i uforutsigbare situasjoner kan ha vansker med å regulere sine emosjoner (Augusti & Baugerud, 2016). Elever som ikke vet hvordan de skal regulere sine emosjoner kan utrykke dette gjennom såkalt problematferd. Problematferd i klasserommet er krevende for alle involverte. Det er slitsomt for eleven som utøver atferden, det er slitsomt for medelever som forsøker å få læringsutbytte av undervisningen og det er krevende for lærere å stå i det når det skjer. Lærere som må respondere på problematferd i øyeblikket kan føle seg stresset og satt til vegg og klarer derfor ikke å beholde roen. De har en forventning som ikke blir møtt og det kan være vanskelig (Greene, 2016). Eleven på sin side uttrykker sine emosjoner på måter som ikke alltid er hensiktsmessig og ender ikke opp med et resultat som er ønskelig.

For å forbedre en slik situasjon er det viktig at lærere forsøker å tolke og predikere når slik atferd kommer, ved å gjøre dette kan hun være i forkant av situasjonen og være i bedre posisjon til å takle situasjonen ved å bruke proaktive strategier i forkant. Reaktive strategier som har vist seg effektive er å lytte på eleven, anerkjenne elevens emosjoner og la eleven få et pusterom til å roe seg ned (Madden & Senior, 2018). Når lærere skal lete etter hvilke situasjoner som blir vanskelig kan hun ta med seg selv i beregningen og sette søkelys på betingelser i læringsmiljøet. Ved å se på miljøbetingelser i klasserommet kan man tydelig se hvilke situasjoner elevene opplever som uforutsigbare og man kan som klasseleder forsøke å gjøre noe med disse betingelsene.

6.5.3 Mestring faglig og sosialt

Sosial kompetanse har de siste årene blitt viktigere i skolen, i overordnet del av læreplanen 2.1 beskrives det at noen av skolens oppgaver er å støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Grunnlaget for empati handler om å kunne sette

sin inn i hvordan andre har det, og dette er ofte en grunnverdi i utviklingen av vennskap. Kommunikasjon og dialog er sentralt i sosial læring. Noen av klasseleders oppgaver er også å fremme samarbeid og kommunikasjon som gir elevene trygghet til å ytre sine meninger i læringsmiljøet. Sosial kompetanse handler om evne til å lytte til andre, samtidig som man kan argumentere egne meninger, håndtere konflikter og uenigheter. Sosial kompetanse handler om graden man kan søke løsninger i felleskap, evner til å samarbeide og fungere med andre elever i et felleskap (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9)

Elever som viser problematferd, har behov for kunnskap om sosial deltagelse. Utvikling av holdninger og verdier krever åpne målformuleringer og mindre styring i opplæringen (Nordahl, 2005). I klasserommet må det lages rom for å gi elevene maksimale muligheter til å ta valg. En undervisning som er autonomistøttende. Undervisningen burde foregå på en måte som skaper et omsorgspreget læringsmiljø hvor elevene deltar i det sosiale felleskapet. Elever som blir lyttet til og som får være med på å ta beslutninger, er mer lojale fordi valg fremmer lydighet (Ogden, 2012).

Greene drøfter proaktive strategier som den beste løsningen for problematferd. Reaktive strategier også kalt Plan B nødsituasjon er en strategi som brukes i øyeblikket når en elev begynner å vise tegn til problematferd. Når disse strategiene brukes er ikke det beste for eleven, fordi da er eleven allerede aktivert og som lærer er det mange andre ting man også skal gjøre i klasserommet i det øyeblikket når eleven utagerer. Problematferd kan predikeres så det er ikke nødvendig å vente med tiltak til eleven allerede er utfordrende og aktivert (Greene, 2008). Målet i å forebygge problematferd er å løse problemer og samtidig lære elevene ferdigheter, så elevene vet hvordan de skal løse problemer og utfordringer i senere situasjoner.

Når klasseleder har fått en oversikt over hvilke situasjoner som er vanskelig og hvilke evner og ferdigheter eleven har mangler i kan lærer jobbe og samarbeide om disse evnene og ferdigheten (Greene, 2008). I fenomenet problematferd ser vi i litteraturen at sosial kompetanse og emosjonsregulering kan være mangelfull hos disse elevene som viser problematferd i klasserommet. Utvikling av sosial kompetanse er viktig for å leve et godt liv (Watson et al., 2012).

Elever som viser problematferd har muligens ikke lært seg nødvendige sosiale og emosjonell kompetanse og forstått seg på spillereglene i klasserommet, som er nødvendig for å fungere i felleskapet. Elever med problematferd kan være frustrerte fordi de ikke mestrer det faglige og

sosiale i undervisningen. En av klasseleders hovedoppgaver er å fa alle elever til å mestre de faglige og sosiale utfordringene de møter og må derfor kunne strekke seg langt for å fungere som veileder og tilrettelegger for å gjøre nettopp denne oppgaven (Ogden, 2015). For å få til dette kan læreren være varm og tydelig i kommunikasjonen, lærere som er sensitive for elevens behov, står i bedre situasjon til å etablere trygghet og forutsigbarhet i klasserommet (Roland, 2011).

Sosial kompetanse er viktig for elevens suksess både faglig og sosialt. Mangler i sosial kompetanse har vist seg å ha langtidseffekter på psykologisk fungering og tilpasninger og god sosial fungering predikerer utvikling av emosjonell trivsel (Ogden, 2015). Ved bruk av intervensjonen GBG så man at elevene økte sin sosiale kompetanse på to områder. De opplevde flere positive interaksjoner med sine medelever og lærte å arbeide som en gruppe (Sewell, 2020). Øking av empati øker prososial atferd, og elever med prososial atferd er mindre sannsynlig til å vise problematferd i klasserommet. Et elevfelleskap fungerer der elevene har gode relasjoner til hverandre og klarer å løse konflikter og å vise hensyn ovenfor hverandre (Ogden, 2012). En god klasseleder er i stand til å veilede elever som opplever at de mislykkes både faglig og sosialt og setter dem i situasjoner der de kan mestre de utfordringene de får (Pianta, 1999, Pianta, 2007, Lindback og Glavin, 2020).

Et mål i undervisningen er at elever skal bli selvstendige og ansvarsfulle. Når elever blir vist tillit og får ta del i fellesskapet kan dette virke autonomistøttende. Tillit er viktig i elevens utvikling til å bli et selvstendig individ som har utviklet egenskaper og ferdigheter til å skape gode relasjoner med andre mennesker rundt seg. Klasseledere som har tillit til at elevene vil gjøre det bra står også i posisjon til å påvirke at elevene gjøre det bra (Lindback & Glavin, 2020).

6.6 Avsluttende sammenstilling

Det er flere betingelser som påvirker elevens trivsel på skolen. Elevens biologi har en finger med i spillet, kontekstuelle miljøbetingelser i læringsmiljøet og relasjoner har påvirkning på elevens trivsel (Watson et al., 2012). Relasjonen mellom lærer og elev er av betydning for hvordan eleven har det på skolen. Disse betingelsene måles ut fra elevenes subjektive meninger. Det betyr at disse begrepene operasjonaliseres av elevenes meninger og erfaringer om dem. Det vil i sin tur bety at vi må høre på elevene for å få en forståelse av deres behov og trivsel (Watson et al., 2012). Positiv aktiv deltakelse i læringsmiljøet viser seg veldig positivt for utvikling av prososial atferd, elever ønsker å mestre og å føle på autonomi. Hvis eleven

opplever å mestre i undervisningen er det større sannsynlighet for at eleven vil ha flere positive holdninger til skolen (Andershed & Andershed, 2007).

Elever som ikke opplever trivsel på skolen står i fare for å utvikle atferdsmønstre som ikke ganger noe. Skolekonteksten er av betydning for elevers trivsel. Elevens trivsel kan påvirke ulike aspekt ved elevens liv, som læringsutbytte, mestring og trygghet. Elever som ikke trivsel i skolen kan ha det vanskeligere en andre elever med tanke på læringsutbytte. Elever som ikke får noen ut av undervisning kan begynne å bruke tiden sin på andre ting som skaper bråk og uro i klasserommet. Bråk og uro i klasserommet kan føre til at medelever heller ikke får noe læringsutbytte. Dette er trusler mot læringsmiljøet. Som klasseleder blir det derfor viktig å forsikre seg om at elevene trives på i skolen og at det legges til rette for alle elever slik at elever kan føle på trivsel, trygghet og autonomi (Watson et al., 2012).

Proaktive klasseledere er strukturerte, fleksible, autoritative og åpne for innspill. Elevenes autonomi er av betydning og det er viktig at elever kan få ta egne valg avhengig av situasjonen gir rom for. For å forebygge problematferd må elevene få muligheter til å mestre og muligheter til å ta ansvar, dette bygger opp deres autonomi. Elevenes behov for autonomi må ha forrang lærerens behov for struktur og grenser. Regler og normer kan utvikles i samarbeid med klassen og da er det viktig å tenke på hensikt, restriktivitet, fleksibilitet, presentasjonsstil og elevinvolvering. Klasseleder står i best posisjon til å realisere endring i klasserommet. Klasseleder kan være den som kjenner elevene best og det gjør klasseleder til en avgjørende betingelse i miljøet for at endring skal realiseres i klasserommet (Ogden, 2012, Nordahl, 2005).

Hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd? De inkluderte studien i oppgaven gav oss fire komponenter som kan være svært viktige når det kommer til å forebygge og redusere problematferd. Disse komponentene er «klasseledelse», «proaktive strategier», «god lærer og elev relasjon» og «veiledning av sosial kompetanse». Svaret på problemstillingen i denne oppgaven er altså at en klasseleder som har fokus på proaktive strategier som god lærer og elev relasjon og som da står i posisjon til å gi veiledning av sosial kompetanse kan fungere forebyggende og redusere elever som viser problematferd. Disse fire komponentene er komponenter i elevens læringsmiljø som kan forebygge og redusere problematferd.

7.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg først redegjort for «problematferd», «læringsmiljø» og «klasseledelse». Problematferd handler om observerbar atferd som kan være en forstyrrelse for både egen og andres læring. Læringsmiljøet er det som skjer innenfor klasserommet og er grunnlaget for elevens sosiale og faglige læring. Klasseledelse er lærerens kompetanse til å strukturere klasserommet på en måte som legger til rette for tid til undervisning. Deretter har jeg forklart metodiske valg jeg har tatt i denne prosessen. Ved bruk av en systematisk gjennomgang av litteratur fant jeg frem til fire studier som samsvarte godt med annen litteratur på feltet.

De fire komponentene i oppgaven ble tematisert gjennom narrativ analyse. Temaet har gjennomgående vært at elever som viser problematferd kan hjelpes ved å rette blikket mot miljøbetingelsene i klasserommet som er med på å opprettholde atferden. Elever som viser problematferd ser ut til å ha mangler i sin prososiale utvikling. Ved å utvikle sin kompetanse innenfor klasseledelse kan læreren komme i posisjon til å hjelpe disse elevene. Klasseledelsen må inneholde proaktive strategier som å lytte, forstå og på denne måten få en god relasjon med eleven. Når læreren står i posisjon til å hjelpe eleven, kan læreren bli mer bevisst på elevens behov og begynne veiledning i ferdigheter som eleven mangler.

7.1 Konklusjon

Problemstillingen er; hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd? Gjennom de fire inkluderte studiene fra litteratursøket analyserte jeg meg frem til fire komponenter som kan være svært viktige når det gjelder å forebygge og redusere problematferd i klasserommet. Disse komponentene var «klasseledelse», «proaktive strategier», «god lærer og elev relasjon» og «veiledning av sosial kompetanse». Alle disse fire komponentene er en del av elevenes læringsmiljø. Svaret på problemstillingen; «Hvilke komponenter i læringsmiljøet i grunnskolen kan fungere forebyggende og redusere problematferd?» er derfor at en klasseleder som har fokus på proaktive strategier, herunder en god lærer og elev relasjon, og som da kommer i en posisjon med mulighet til å gi veiledning av sosial kompetanse til elevene, kan fungere både forebyggende hos elever som viser tendenser til problematferd, og reduserende hos elever som allerede viser problematferd.

Lærerens stress og mestringstro kan påvirke håndtering av problematferd i klasserommet. Lærerens stress kan oppstå når lærere ikke føler høye krav og press og derfor ikke føler de får

gjort de arbeidsoppgavene de er satt til å gjøre. Lærerens stress kan påvirke relasjonene som etableres med elevene, og dette kan spesielt påvirke de elevene som viser problematferd i klassen. Lærerens stress påvirker elevenes læring, autonomi og motivasjon i skolen. Stressede lærere kan føle at de ikke strekker til og ikke får fylt sin rolle ovenfor elevens behov og ønsker. Lærernes mestringstro er viktig for hvilken motivasjon de har i sine arbeidsoppgaver. Lærere med høyere nivåer av mestringstro vil ha mer passende mål og planer om hvordan de skal hjelpe elevene både faglig og sosialt. Elever som viser problematferd kan ha mer nytte av, og behov for, lærere som har høy mestringstro om sin yrkesutøvelse og som har energi og overskudd til å hjelpe dem enn elever som ikke viser problematferd.

Klasseledelse handler om lærerens kompetanse til å håndtere klassen. For å håndtere en klasse kan læreren bruke en autoritativ lederstil hvor en er varm, men samtidig stiller passende krav til elevene. I mine funn fant jeg at proaktiv ledelse kan fungere forebyggende og redusere problematferd i klasserommet. Jeg fant at en av de kanskje viktigste proaktive strategiene er god lærer og elev relasjon, og at læreren for å få en god relasjon må vise empati og anerkjennelse og forstå elevene sin. God relasjon kreves for å løse problemer sammen med elevene. Begge parter må beherske evner som å lytte, roe seg ned, finne løsningsalternativer og sette seg inn i andres perspektiver.

Å lytte, roe seg ned og finne løsningsalternativer handler om å regulere følelse sine og forstå den andres perspektiv. Det handler om empati og forståelse for at reguleringer av følelser er en viktig del av elevenes prososiale utvikling. Ved at læreren viser empati og anerkjennelse for eleven føler eleven seg forstått samtidig som dette lærer eleven måter man kan være på. Elever med dysfunksjoner i sin atferd kan gjennom veiledning i sosial kompetanse fra en person de verdsetter lære hvordan å bevare sin selvkontroll og regulere sine følelser. Ved å bevare selvkontroll og regulere egne følelser vil eleven mer sannsynlig vise prososial atferd og det kan føre til mindre problematferd i klasserommet. Komponentene fra resultatene samsvarer med tidligere teori og forskning på feltet. Vi ser tendenser som nærmere seg vansker og problemer på en mer dimensjonal måte, heller en kategorisk, og som legger mer betydning på elevene miljøbetingelser og betydning av hvilke situasjoner som er vanskelig. Elever som viser problematferd i klasserommet forstås som elever som ikke møter lærerens forventninger.

7.2 Begrensninger og implikasjoner

Jeg finner det hensiktsmessig å ta for meg begrensninger ved denne oppgaven. I problemstillingen brukes begrepet «forebygging». Dette kan være problematisk fordi det er vanskelig, nærmest umulig, å vite om noe har blitt forebygget. Det finnes tilnærmet ingen vitenskapelig metode som kan vise hvilken vei elevens utvikling ville gått uten bruk av disse tiltakene. Likevel er det mulig ved bruk av enten randomiserte kontroll studier eller kvasieksperimentelle studier, å måle forskjeller mellom grupper. Det vil da være mulig å se om gruppen som blir utsatt for disse komponentene opplever mer nedgang i problematferd enn gruppen som ikke blir utsatt for komponentene, og i hvilken grad gruppene viser mer eller mindre problematferd. Hvis man på gruppenivå finner mer nedgang av problematferd i gruppen som er utsatt for komponentene enn i kontrollgruppen vil det være naturlig å anta at i alle fall noen av individene i gruppen utsatt for komponenter har hatt nytte av tiltakene.

En annen begrensning ved oppgaven handler om begrepsvaliditet i forskningsstudiene som er brukt til å trekke slutninger om viktige komponenter for forebygging av problematferd. Atferd er det som kommer til uttrykk i elevens og lærerens handlinger. Atferd kan være vanskelig å måle og å forstå. Det er ikke alltid sånn at beskrivelse av observert atferd gir et fullstendig eller objektivt bilde av hva som egentlig foregår. Når forskere observerer og tolker atferd, tolker man det også med sine egne referanserammer og sin bakgrunnskunnskap. Validiteten av studien kan svekkes dersom kompetansen ikke er god nok, eller det kan medføre at man ikke alltid klarer å forholde seg rent objektivt når man forsøker å forstå hva atferden er et uttrykk for. Forskning på atferd forutsetter høy bevissthet om begrepsbruk og gode metoder for å forklare meningsinnholdet i begrepet.

Det er også en begrensning ved denne oppgaven at dette er den første oppgaven jeg har skrevet ved bruk av en slik metode. En uerfarenhet som forsker gjør at det kan være ting i prosessen som har gått meg hus forbi. Uerfarenheten kan medføre at jeg i starten av prosessen kan ha misforstått prosedyrer, samt at veien har blitt til som den har blitt gått. Objektivitet i tolkning av det man leser kan være problematisk. Man leser og forstår med den forforståelsen man har, slik at to forskjellige personer kan tolke den samme teksten på forskjellige måter. Forforståelse av temaer vil dra forsker i en retning før man begynner på en prosjektet og dette kan svekke oppgavens funn.

Narrativ litteraturstudie tillater subjektiviteten å få plass i tekstene man leser, og i bruken av fornuftig skjønn til å systematisere og fortolke litteraturen som brukes. I narrative

litteraturstudier kan man bruke en systematisk tilnærming i litteratursøket for å styrke studien. I litteratursøket i narrativ metode forsøker forskeren å tilnærme seg litteraturen systematisk. Når man kun er en person som utfører litteratursøket på egenhånd, kan objektiviteten bli skadelidende. Man forsøker naturligvis å være objektiv, men ved å utføre en slik metode på egenhånd, kan dette medføre en grad av subjektivitet. Selv ved bruk av en systematisk tilnærming er ikke denne delen av prosessen 100% systematisk fordi det er tilnærmet umulig når man kun er en person. Ved bruk av narrativ litteraturstudie tillater metoden forskeren å være subjektiv i sin presentasjon av resultater, funn og drøfting.

En begrensning ved oppgaven er at jeg kun fokuserte på likheter og frekvens i valg av komponenter. Hadde jeg sett etter ulikheter kunne jeg ha endt opp med andre resultater som hadde gjort at oppgaven hadde tatt en annen vending. I denne oppgaven ønsket jeg å finne likheter ved studiene fra litteratursøket for å få en forståelse av hvilke komponenter som gikk igjen. Jeg ønsket å fokusere på hva den utvalgte litteraturen hadde til felles fordi dette er en måte å finne hvilke komponenter det er enighet om at er viktige. Som problemstillingen tilsier ønsket jeg å finne komponenter i læringsmiljøet som kan forebygge og redusere problematferd i grunnskolen. Komponentene jeg fokuserte på i denne oppgaven ble derfor valgt med bakgrunn i temaer som gikk igjen i de ulike studiene.

Denne oppgaven er en supplerende studie som bygger på kunnskap og litteratur som alt finnes. Oppgaven er ment å støtte opp under forskning om elevenes beste med et fokus på hvilke miljøbetingelser som påvirker elevers problematferd. Implikasjoner for praksis er som følger; lærerens rolle som klasseleder burde bestå av proaktive strategier som god lærer og elev relasjon hvor klasselederen vektlegger sosial kompetanse i undervisningen.

Implikasjoner for videre forskning vil innebære en randomisert eller en kvasiekseptimentell kontrollstudie der komponentene utprøves over en lenger periode. En slik forskning vil kunne gi en større forståelse og evidens for virkningen komponentene har for forebygging og reduisering av problematferd.

8.0 Litteraturliste

- Aase H, Lønnum K, Sørli M.-A., Hagen K. A., Gustavson K. & Utgarden I. H. (2020). *Barn, unge og kriminalitet. Hvordan forhindre at barn og unge kommer inn i eller fortsetter med en kriminell løpebane? Oppsummering og vurdering av virksomme tiltak, behandling og organisering*. Rapport 2020. Folkehelseinstituttet.
- Aasheim, M., Drugli, M.-B., Reedtz, C., Handegård, B. H., & Martinussen, M. (2018). Change in teacher–student relationships and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting. *British educational research journal, 2018-12, Vol.44* (6), p.1064-1083. DOI: 10.1002/berj.3479
- Aasheim, M., Fossum, S., Reedtz, C., Handegård, B. H., & Martinussen, M. (2020). Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior Management Practice, Problem Behavior in Classroom and School Environment, Teacher Self- and Collective Efficacy, and Classroom Climate. *SAGE open, 2020-05, Vol.10* (2), p.215824402092742. DOI: 10.1177/2158244020927422
- Andershed, H. & Andershed, A.-K. (2007). *Normbrytende atferd hos barn – Hva sier forskningen?* Gyldendal Akademisk.
- Apter, S. J. (1982). *Troubled children/troubled systems*. Pergamon Press.
- Augusti, E.-M. & Baugerud, G. A. (2016). Utviklingspsykologisk kunnskap er relevant for hvordan omsorgsplasseringer gjennomføres. *Tidsskriftet Norges barnevern, 2016-11-21* (3-04), p.290-302. DOI: 10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-12
- Backer-Grøndahl, A. & Nærde, A. (2020). Hvem påvirker hvem? Hvordan barn skaper sine foreldre. Nasjonalt Utviklingssenter for barn og unge. *Hentet fra:* <https://www.nubu.no/utgave-5/hvem-pavirker-hvem-hvordan-barn-skaper-sine-foreldre-article3117-2546.html>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder I utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

- Blueprints. (2021.21.05). Blueprints Programs – Blueprints for Healthy Youth Development. Hentet fra: <https://www.blueprintsprograms.org/programs/20999999/good-behavior-game/>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Cândido, R. C. F; Menezes de P. C. A; Golder, S.; Junqueira, D. R. (2021). Immediate-release methylphenidate for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in adults. *Cochrane database of systematic reviews, 2021-01-18, Vol.1 (1)*, p.CD013011. DOI: 10.1002/14651858.CD013011.pub2
- Caron, C.& Rutter, M. (1990). Comorbidity in Child Psychopathology: Concepts, Issues and Research Strategies. *Journal of child psychology and psychiatry, 1991-11, Vol.32 (7)*, p.1063-1080. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1991.tb00350.x
- Chen, S., Phillips, B. & Izci, B. (2020). Teacher-child relational conflict in Head Start - exploring the roles of child behaviour, teacher stress, and bias, and classroom environment. *Early child development and care, 2020-06-10, Vol.190 (8)*, p.1174-1186. DOI: 10.1080/03004430.2018.1524378
- Eisenberg, N. (1982). Introduction. I Eisenberg, N (Red.) (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. Academic press, INC.
- Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science (American Association for the Advancement of Science), 1977-04-08, Vol.196 (4286)*, p.129-136. DOI: 10.1126/science.847460
- Ertesvåg S. K. & Roland E. (2016). Kapittel 4 Respekt – eit skuleomtattande tiltak for å redusere problemåtferd og styrke læringsmiljøet. I Ertesvåg. S. K., Eng, H., Frønes, I., & Kjøbli, J., REDIGERT. (2016). *Inkludering og utvikling – førebyggjande intervensjonar i barnehage og skule*. Gyldendal Akademisk
- Fink, A. (2020). *Conducting research literature reviews: from the Internet to paper Fifth edition*. Sage.
- Fullan, M. & Knight, J. (2011). Coaches as System Leaders. *Educational Leadership, Oct2011, Vol. 69 Issue 2*, p50-53. 4p. ISSN: 0013-1784
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of chiropractic medicine, 2006, Vol.5 (3)*, p.101-117. DOI: 10.1016/S0899-3467(07)60142-6

- Greene, W.R. (2008). *Lost at School Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. Scribner.
- Gregersen, M. H., Ødegaard, M., & Skagen, T. (2016). Systematisk litteratursøk. Status og fremtidig arbeid ved UB. Hentet fra:
<https://www.ub.uio.no/om/prosjekter/avsluttet/fagbibliotek-og-systematiske-oversikter/systematiske-litteratursok-ub.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hulme, C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell
- Koran, S. & Koran, E. (2018). Classroom management and school science labs: A review of literature on classroom management strategies. *International journal of social sciences & educational studies*, 2018, Vol.5 (2), p.64-72 DOI: 10.23918/ijsses.v5i2p64
- Lindback, S. & Glavin, P. (2020). *Å sette sosial og emosjonell kompetanse på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Madden, L. O., & Senior, J. (2018). A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms. Emotional and Behavioural Difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*, 2018-04-03, Vol.23 (2), p.186-202. DOI: 10.1080/13632752.2017.1413525
- Marks D. F., Murry, Evans M., B. & Estacio E. V. (2015). *Health Psychology, Theory, Recherche and Practice*. SAGE. 4th ed.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P. & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. Association for supervision and curriculum development.
- Marzano, R.J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 2003-09, Vol.61 (1), p.6-13. ISSN: 0013-1784
- Mather, N. & Wendling, B. J. (2011). *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. WILEY
- Nantel-Vivier, A., Kokko, K., Caprara, G. V., Pastorelli, C., Gerbino, M. G., Paciello, M., Côté, S., Pihl, R. O., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (2008). Prosocial development from

- childhood to adolescence: a multi-informant perspective with Canadian and Italian longitudinal studies. *Journal of child psychology and psychiatry*, 2009-05, Vol.50 (5), p.590-598. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2008.02039.x
- Nøkleby H., Johansen T. B., Jardim P. S. J. & Muller A. E. (2020). *Forekomst og behandling av atferdsforstyrrelser: en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet. ISBN 978-82-8406-134-4
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA
- Ogden, T. (1987). *Atferdspedagogikk I teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational researcher*, 2009-03-01, Vol.38 (2), p.109-119. DOI: 10.3102/0013189X09332374
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. Belsky, J., Houts, R. & Morrison, F (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science (American Association for the Advancement of Science)*, 2007-03-30, Vol.315 (5820), p.1795-1796. DOI: 10.1126/science.1139719
- Ramberg J., Låftman S. B., Åkerstedt T., & Modin B. (2019). Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian journal of educational research*, 2020-09-18, Vol.64 (6), p.816-830. DOI: 10.1080/00313831.2019.1623308
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Rørvik, H. (1994). *Pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Rushton, J. P. (1982). Social Learning Theory and the Development of Prosocial Behavior. I Eisenberg, N (Red.) (1982). *The Development of Prosocial Behavior*. Academic press, INC.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. I Sameroff, A (Ed.) (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association. *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*, 2009. DOI: 10.1037/11877-000
- Sewell, A. (2020). An Adaption of the Good Behaviour Game to Promote Social Skill Development at the Whole-Class Level. *Educational psychology in practice*, 2020-01-02, Vol.36 (1), p.93-109. DOI: 10.1080/02667363.2019.1695583
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*. Cappelen akademisk forl.
- Sørлие, M. A. & Breivik, K. (2019). *De Utrolige Årenes (DUÅs) skole- og barnehageprogram (1. utg.)* Ungsinn. Hentet fra: https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/de-utrolige-arenes-duas-skole-og-barnehageprogram-1-utg/
- Sørлие, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»* (bd. 12a/98). NOVA
- Sørлие, M-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis Forlag.
- Surén, P. (2018). Har ungdommer dårligere psykisk helse enn før? *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 2018-09-01, Vol.138 (14). doi: 10.4045/tidsskr.18.0558
- Tartwijk, J. v. & Hammerness K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. *Teaching education (Columbia, S.C.)*, 2011-06-01, Vol.22 (2), p.109-112. DOI: 10.1080/10476210.2011.567836
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Verdens helseorganisasjon. (2021). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (10. utg.)*. Direktoratet for e-helse. Hentet fra: <https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>

Watson, D., Emery, C. & Bayliss, P. with Boushel, M. & McInnes, K. (2012). *Children's social and emotional wellbeing in schools*. The Policy Press.

Westerberg, D. (2020). Beyond the Classroom: The Protective Role of Student–Teacher Relationships on Parenting Stress. *Early childhood education journal*, 2020-09-01, Vol.48 (5), p.633-642. DOI: 10.1007/s10643-020-01024-w

9.0 Vedlegg

9.1 Søkestreng i de ulike databasene

Oria: (“problem behavior” OR behavioral problems OR extravagant behavior) AND (“learning environment” OR educational environment) AND (classroom leadership OR education leadership OR classroom management) AND “primary school” AND (teacher OR instructor) AND preventive measures AND (contextual factors OR context OR learning context) AND (relation OR relationship) AND (“professional development” OR PD)

Fikk opp 93 referanser – lastet ned i zotero 17.03.2021

ERIC (ProQuest): (“problem behavior” OR behavioral problems OR extravagant behavior) AND “learning environment” OR educational environment AND classroom leadership OR classroom management AND “primary school” AND teacher OR instructor AND preventive measures AND (contextual factors OR context OR learning context) AND relation? AND “professional development”

Fikk opp 157 referanser – lastet ned i zotero 18.03.2021

Scopus: (“problem behavior” OR behavioral problems OR extravagant behavior) AND (“learning environment” OR educational environment) AND (classroom leadership OR education leadership OR classroom management) AND “primary school” AND (teacher OR instructor) AND preventive measures AND (contextual factors OR context OR learning context) AND (relation OR relationship) AND (“professional development” OR PD)

Fikk opp 14 referanser – lastet ned i zotero 18.03.2021

PsycINFO OVID: (“problem behavior” OR behavioral problems OR extravagant behavior) AND (“learning environment” OR educational environment) AND (classroom leadership OR education leadership OR classroom management) AND “primary school” AND (teacher OR instructor) AND preventive measures AND (contextual factors OR context OR learning context) AND (relation OR relationship) AND (“professional development” OR PD)

Fikk opp 17 referanser – lastet ned i zotero 18.03.2021

9.2 Sammendrag av de inkluderte studiene

Tabell 3: *Presentasjon av inkluderte studier*

Nr.	Tittel Forfatter År	Land
1	<p>Change in teacher-student relationship and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting</p> <p>Merete Aasheim, May-Britt Drugli, Charlotte Reedtz, Bjørn Helge Handegård og Monica Martinussen (2018)</p>	Norge
Hovedfunn		
<p>Bakgrunn: Studien ønsker å undersøke om: «The Incredible Years Teacher Classroom Management», IY TCM programmet har en effekt på lærer-elev relasjon og lærer-foreldre relasjon når den implementeres som en universell forebyggende skolebasert intervensjon til elever på alder 6-8 på barneskoletrinnet 1-3 klasse i en typisk skolesetting.</p> <p>Deltagere: 21 skoler i intervensjonsgruppen og 23 skoler i kontrollgruppen, 125 klasser i intervensjonsgruppen og 101 klasser i kontrollgruppen, 139 lærere i intervensjonsgruppen og 102 lærere i kontrollgruppen, 7 elever fra hver klasse ble 829 elever i intervensjonsgruppen og 689 i kontrollgruppen. Elevene var 6-8 år fra 1-3 klasse. De gjennomførte en strategisk utvelgelse av intervensjonsskoler og valgte ut skoler uten erfaring i IY TCM i kontrollgruppen. Det fant kun en signifikant forskjell på gruppene, det var litt flere forskjeller i elevenes etnisitet i intervensjonsgruppen.</p> <p>Metode: Denne studien ble utført som en effektstudie under naturalistiske og realistiske forhold, utvalget var relativt stort og hadde makten til å avdekke relativt små effekter var tilstrekkelig. Denne studien tar i bruk kvasiekperimentell design. Eksperimentet gikk over 5 år fra 2009 til 2013. Opplegget lærerstaben skulle gjennomføre var en 6 dagers workshop over 8-9 måneder hvor de gikk gjennom et team for hver gang og kunnskapen bygget på hverandre. Lærerne lærte om; (a) bygging av positive relasjoner mellom lærer-elev og lærer-foreldre. (b) lærerens oppmerksomhet, veiledning, engasjement og ros. (c) motiverer elever gjennom intensiver. (d) minskning av upassende atferd- ignorering og redusering. (e) minskning av upassende atferd- følge opp med konsekvenser. (f) emosjonsregulering, sosiale ferdigheter og problemløsning. Hver lærerstab fikk trening av to erfarne og kvalifiserte gruppeledere.</p> <p>Læren selv-rapporterer før og etter intervensjon er gitt. Forskeransvarlig bruker ulike måleinstrumenter for å måle lærerens perspektiv av ens relasjon med hver enkelt elev. En nærhet skala som målte grad av emosjonellstøtte, dvs. hvor varm og åpen kommunikasjon det er i lærer-elev relasjonen. En konflikt skala målte i</p>		

	<p>hvilken grad læreren ser på ens relasjon med en enkelt elev som negativ og konfliktfylt. Målene blir gitt gjennom likert-skala. Forskerne ønsket også å måle i hvilken grad læreren involverer foreldre. Dette ble målt gjennom et 20-punkt spørreskjema om foreldreinvolvering som gjaldt elevens utdanningsløp og hyppighet av kontakten med lærere og skolen. Målene som er brukt ble funnet å være godt operasjonalisert, de måler det de er ment å måle.</p> <p>Resultater: Resultatene foreslår en mulig forebyggende påvirkning av programmet. Små forebyggende effekter på forandring i lærer-elev nærhet og konflikt ble funnet. Forskerne fant også en signifikant effekt på foreldreinvolveringen. Foreldrenes engasjement i skoleaktiviteter som lekser og hvor ofte foreldre kontaktet lærer eller skolen, var høyere $d=0.40$, en medium effekt. En liten positiv effekt av lærerens forandringer i nærhet $d=0.22$ og i konflikt $d=0.15$. Analysene viste signifikant høyere behandlingseffekt for elever med risiko for problematferd når det kom til lærer-elev konflikt. Elever med høyere nivåer av problematferd hadde bedre effekt av intervensjonen.</p> <p>Konklusjon: Elever som viser problematferd kan ha høyere risiko for å utvikle konfliktfylte relasjoner med deres medelever og lærere. Analysen viste at elever med problematferd har større programeffekt for nedgang i konflikt med læreren. En positiv relasjon mellom lærer-elev kan beskytte elever mot fremtidig utvikling av problematferd. Det kan derfor være ekstra viktig for elever med atferdsmessige risikofaktorer å danne positive relasjoner med læreren. Læreren ble under intervensjonene gitt ulike strategier for å kunne reflektere på egen atferd mot elevens eksternaliserende atferd, og hvordan slike interaksjoner kan påvirke. Funnen foreslår at proaktive strategier kan være med på å påvirke positive relasjoner med elever. De moderate effektene som ble funnet i studien om lærer-elev konflikt for elever med høyere nivåer av eksternaliserende atferd kan være viktige. En positiv lærer-elev relasjon kan fungere som en beskyttelsesfaktor mot utvikling av mer problematferd. Funnene i denne studien er lovende.</p> <p>Begrensninger: Det hadde vært ønskelig med en randomisert kontrollstudie for utvelgelse. Det kan hende at skolene som søkte om IY programmet var skoler som hadde generelt mer behov for strategier i god klasseledelse og også derfor fikk større behandlingseffekt. Utvelgelsesstrategien kan ha påvirket resultatene. Studien forsøker å øke validiteten ved å velge flere skoler fra samme kommune til kontrollgruppene. Implementeringsprosessen ble gitt til lokale myndigheter. Så studien inkluderer ikke etterlevelse av implementering. Måleinstrumentet kan ha vært dårlig oversatt til norsk kontekst. Resultatene er basert på lærerrapporterte svar og sett fra lærerens perspektiv, en bias kan derfor ha oppstått på utfallet av intervensjonen. For å kompensere for manglende data, ble flere «imputation» brukt for å forsikre at pre-post analysene reflekterte hele elevpopulasjonene. Funnene av dette viste at resultatene fra studien kunne generaliserer til elevpopulasjonen. Funnene må tolkes med varsomhet.</p>		
2	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="312 1899 997 2016">Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior</td> <td data-bbox="1003 1899 1390 2016">Norge</td> </tr> </table>	Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior	Norge
Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior	Norge		

	<p>Management Practice, Problem Behavior in Classroom and School Environment, Teacher Self and Collective Efficacy, and Classroom Climate</p> <p>Merete Aasheim, Sturla Fossum, Charlotte Reedtz, Bjørn Helge Handegård og Monica Martinussen (2020)</p>	
<p>Hovedfunn</p>		
<p>Bakgrunn: I denne studien implementeres programmet «Incredible Years Teacher Classroom Management» forkortelse IY TCM, som en forebyggende universell intervensjon på barneskoletrinnet. Studien undersøker utfallet av klasseledelse praksis, problematferd i læringsmiljøet, lærerens og lærerstabens mestringstro/self-efficacy og klasseromsklima. Studien ønsker å undersøke hvilke effekter programmet har på typiske 1-3. klasse uten kjente risikofaktorer. Programmet legger fokus på bruken av proaktive forebyggende læringsstrategier som skal forhindre eller reduserer problematferd og strategier som skal fremme elevenes sosiale og emosjonelle atferd. Studien evaluerer effekter av implementeringen av intervensjonene IY TCM.</p> <p>Deltagere: Intervensjonsgruppen n=98 lærere og kontrollgruppe n=109 lærere. Med unntak av «klasseromsklima» ser ikke gruppene ut til å ha noen signifikante forskjeller på pre-test hvor kontrollgruppen skårer litt høyere.</p> <p>Metode: Studie bruker kvasiexperiment. Lærerne i intervensjonsgruppen deltok på workshop og svarte på spørreundersøkelser. Gruppelederne fikk opplæring av de samme to mentorene, de fikk også oppfølging av disse to gjennom datainnsamlingsperioden. To gruppeledere hadde ansvaret for 15-20 lærere gjennom seks fulle dager med workshop over en periode på 8-9 måneder, 42 timer totalt. Temaene de gikk gjennom var (a) bygge positive relasjoner mellom lærer-elev og lærer-forelder. (b) lærerens oppmerksomhet, veiledning, engasjement og ros. (c) hvordan å motivere elever gjennom insentiver. (d) minske upassende atferd- ignorere og om dirigere. (e) minske upassende atferd- og følge gjennom med konsekvenser. (f) emosjonsregulering, sosiale ferdigheter, og problemløsning. For å måle effektene brukes lærerrapporterte utfall. Læreren skulle før og etter intervensjonen, workshopen, rapportere utfall på sin klasseledelse, problematferd i klasserommet, lærerens mestringstro, mestringstroen på skolen, og klasseromsklima gjennom likertskala.</p> <p>Resultater: Det ble ikke funnet noen signifikante effekter av IY TCM programmet. Man forventet ingen store effekter i og med av intervensjonen ble gitt i typiske klasser, forskerne ønsket mer utvikling i intervensjonsgruppen en man fant. Det var en positiv øking av proaktive strategier av klasseledelse. Lærerne i intervensjonsgruppen endret seg ikke signifikant fra pre-post i deres bruk av positiv og negativ klasseledelse strategier når man sammenlignet med kontrollgruppen. Selv om det ikke var signifikante forskjeller mellom gruppene,</p>		

	<p>fant man at lærere som rapporterte at de bruke proaktive strategier også rapporterte lavere nivåer av problematferd.</p> <p>Konklusjon: Fremtidig forskning kan undersøke hvilke påvirkninger av trening gitt til lærere over en lang periode har for elever. Positive effekter av IY TCM programmet var ikke observert for lærerrapporterte problematferd i klasserommet eller i skolens læringsmiljø. Man kan undersøke om læreren hadde positiv effekt av intervensjonene når man undersøker over tid, det er mulighet for forandring i deres interaksjoner med elvene. En styrke ved studien er at implementering av intervensjonen er naturalistisk, båret ut over realistiske praksiser og betingelser og innlemmet i rutinene til en typisk skolelærer.</p> <p>Begrensninger: Noe av materialet de bruke i workshopene kan ha vært krevende å anvende i norsk kontekst, og dette kan ha hatt påvirkning på funnene. For å delta i studien måtte lærerne gjennom mye stoff og lære seg mye nytt. Arbeidsmengden kan ha vært for krevende. 90% av lærerne i denne studien var godt utdannet og hadde i gjennomsnitt 12 års arbeidserfaring. Disse forholdene kan ha påvirket potensielt for forbedring. Forskerne hadde ikke tilgang til implementeringen av programmet og dette førte til at etterlevelse av implementering ikke er inkludert i studien. Utvalget i studien kan dessuten ha vært for lite til å anse funnene i studien generelt gyldige.</p>	
3	<p>An adoption of the Good Behaviour Game to promote social skill development at the whole-class level</p> <p>Aelxandra Sewell (2020)</p>	<p>England</p>
<p>Hovedfunn</p>		
<p>Bakgrunn: Intervensjoner som fokuserer på sosiale ferdigheter blir brukt av lærere for å promotere positiv elevatferd. Disse intervensjonene har hovedsakelig vært rettet mot spesifikke grupper eller enkeltelever, ikke hele klassen som enhet. Det er ønskelig med forskning og evidensbaserte intervensjoner som kan gis til hele klassen. Denne studien skal evaluere tilpasningen og engasjementet av «Good Behavior Game» (GBG), og retter seg inn mot sosiale ferdigheter i en typisk barneskoleklasse i et klasserom ved å øke hele klassens prososialatferd. Det er noe konflikt innad i evaluering av GBG fra tidligere funn, formålet med denne studien er å videre evaluere GBG og støtte utviklingen av evidensen på intervensjonen. Studien vil undersøke 3 hypoteser. Hypotese (1) «GBG vil øke frekvensen for hele klassens engasjement i den spesifikke prososialatferden: positive sosiale interaksjoner med sine medelever.» Hypotese (2) «GBG vil øke frekvensen for hele klassens engasjement i den spesifikke prososialatferden: arbeide som en gruppe.» Hypotese (3) «GBG vil øke frekvensen for hele klassens engasjement i den spesifikke prososialatferden: støtte sine medelever.»</p> <p>Deltagere: Intervensjonen gis til en typisk barneskoleklasse på 27 elever med gjennomsnittsalder på 9.4. 58% av klassen er jenter. Læreren for klassen er en mann, med bachelorgrad i «Primary school education» og han har to års erfaring</p>		

som lærer. Det var to observatører, forskningsansvarlig og en assistent, doktorgradstudent.

Metode: Studien bruker et eksperimentalt design med en uavhengig variabel og en avhengig variabel. Det kan også kalles kvasiexperiment hvor det til en viss grad er eksperimentkontroll, men påvirkningen av andre variabler er anerkjent. Et ABAB reversal design ble brukt for å evaluere lærere-implementeringen. Et reversal design har flere forhold/faser. Det ble brukt tre måleinstrumenter for å måle prososial atferd; (1) ha positive sosiale interaksjoner med medelever. (2) arbeide som en gruppe. (3) støtte sine medelever. Målene ble målt i frekvens og observatørene målte ved å bruke pen og papir system. Data ble samlet av de to observatørene med to egne datainnsamlingsark, de samlet inn data samtidig og observerte samtidig hvor de på hvert sitt ark målte frekvensen av de tre spesifikke responsene. De var i enighet om 86% av observasjonene som ble gjort. Sosial validitet ble sjekket for ved å bruke et skjema som skulle demonstrere at læreren oppfattet han hadde god forståelse av GBG, han følte han kunne implementere intervensjonen uten ekstra hjelp og ble evaluert som anerkjent for bruk. GBG øktene tok plass i det samme klasserommet under hele studien. Øktene var en gang om dagen, til samme tidspunkt hver gang. Spillet ble spilt da de hadde gruppeøkter på cirka 31 min. Det var 5 gruppebord i klasserommet som ble rullert på. Klassen er et lag under intervensjonen, dette for å fremme prososiale holdninger om at man skal jobbe sammen. Fokuset ligger på øking av positiv sosialatferd, ikke redusering av negativ sosialatferd. Elevene får poeng for å utføre handlinger (1), (2) og (3).

Resultater: Hypotesen var at GBG vil øke frekvensen til nivået på hele klassens engasjement rettet inn mot prososialatferd på tre områder, (1), (2) og (3). GBG viste seg å være effektiv til å promotere engasjement i enkelte sosiale atferder som positive sosiale interaksjoner med sine medelever og arbeide som en gruppe. Men de fant ingen signifikante effekter på å støtte sine medelever. Så intervensjons demonstrerte ikke en øking i frekvensen på hele klassens engasjement på den spesifikke prososialatferden «støtte sine medelever».

Konklusjon: Resultatene demonstrerer at GBG var delvis suksessfull i å øke spesifikke prososialatferder. Dataen kan tolkes som at GBG er en effektiv intervensjon for endring av atferd på et gruppenivå, i ønskelig retning for positive sosiale interaksjoner med sine medelever og arbeid som en gruppe. Funnen i denne studien viser at GBG kan tilpasses hele klassens engasjement i eksisterende sosialatferd og kan potensielt generaliseres til nye ervervete sosiale ferdigheter. Denne studien er med på å øke litteraturen rundt denne intervensjonen for å være effektiv til å promotere sosiale ferdigheter på klassenivå. Den støtter også litteraturen om at sosialatferdsendringer støttes best med ros, belønning og positive tilbakemeldinger, ikke straffende og negative tilbakemeldinger og konsekvenser. Alt i alt en effektiv intervensjon. Funnene av denne studien kan kun generaliseres til klasserommet.

Begrensninger: En begrensning ved studie var at den burde holdt på over en lengre periode og hatt muligheten til å kontrollere effektene med andre klasser.

	<p>Elevene fikk ikke muligheten til å komme med tilbakemeldinger på intervensjonen. Selvet forskningsdesignet kan være en begrensning. Forsøk ble gjort for å demonstrere eksperimentellkontroll og sikre datavaliditet, som å bruke en pausefase og to observatører for reliabilitet. Man kan strekke seg til å si at forskningsdesignet er kvasiekperimentell som forsøker å finne en balansert dømming av effektiviteten av intervensjonen i en naturalistisk og realistisk praksissituasjon. Men på grunn av forskningsdesignet må funnen tolkes med forsiktighet. Fremtidig forskning kan undersøke og eksperimentere ved å kombinere GBG med konsistent atferd ferdighets trening for terping av spesifikke atferder.</p>	
4	<p>A proactive and responsive bio-psychosocial approach to managing challenging behaviour in mainstream primary classrooms</p> <p>Lorraine O.B. Madden og Joyce Senior (2018)</p>	<p>Irland</p>
<p>Hovedfunn</p>		
<p>Bakgrunn: Vi har behov for forskning som undersøker implementering av proaktive og reaktive strategier for å håndtere problematferd. Dagens litteratur fremhever at problematferd i klasserommet er av bekymring både nasjonalt i Irland og internasjonalt. Studien handler derfor om den oppfattede prevalensen av problematferd i et typisk Irsk klasserom for å forstå hva som skjer i praksis på skolene, samt undersøke og identifisere proaktive og reaktive strategier for å håndtere problematferd i klasserommet.</p> <p>Deltagere: Studien ble utført i Irland med 232 deltakere. Utvalget var rettet mot barneskolelærere. Utvalget ble trukket ut fra et prøveutvalg for å sikre deltagerens anonymitet. 232 lærere ble valgt etter inklusjonskriterier. Lærere varierte i alder fra 20-60 år, halvparten var mellom 20-30. Lærere varierte i erfaring, fra 1-25 års erfaringer, 34% hadde 1-5 års, 50% hadde 6-10 års erfaring. 90% av utvalget var kvinner. 75% av skolene som var med var ikke-vanskeligstilte samfunnsøkonomiske skoler.</p> <p>Metode: Både kvalitative og kvantitative metoder ble analysert gjennom anonyme spørreskjema på nett. For å utvikle spørreskjemaet bruke forskningsansvarlig tematisk analyse for å dele inn i temaer og utvelge proaktive og reaktive strategier fra et biopsykososialt rammeverk. Det ble også lagt inn spørsmål om tiltak som ikke er evidensbaserte for å undersøke om lærerne brukt disse. Spørsmålene i spørreskjemaet var blitt testet ut i pilotstudie og modifisert etter tilbakemeldinger fra testdeltagerne. Strategiene ble målt ved bruk av en skala fra 1-5 på hyppighet og effektivitet. Ved å bruke mikset metodedesign med numeriskdata og deltagerens kommentarer i åpne felt i spørreskjemaet fikk deltagerne mulighet til å forklare de kvantitative dataene, noe som styrker forskningens funn. Spørreskjemaet skulle gi svar på oppfattelse av prevalensen, alvorlighetsgrader av problematferd og diagnosespesifikke skolebehov i klasserommet. For å analysere svarene ble det tatt i bruk Exel og SPSS. De kvalitative dataene ble samlet inn og det ble brukt tematisk analyse. For å sikre validitet og reliabilitet ble problematferd definert ved</p>		

bruk av vignetter i et forsøk på at alle lærerne skulle vurderer problematferd ved bruk av samme eksempler.

Resultater: Lærerne ble stilt spørsmål om prevalens av problematferd. Elever som hadde lavt behov for hjelp var 6 til 20% av elevene i klassen. Forskerne fant en korrelasjon mellom spesielle behov og problematferd. Desto høyere behov for spesialhjelp desto mer problematferd i klasserommet. Mange elever med problematferd kan ha nevrobiologisk vansker som ADHD, ASF, eller dysleksi. Det kan være verdifullt å undersøke de praktiske implikasjonene for lærere som hjelper slike elever. Resultatene tyder på at lærere drar nytte av forskning innenfor et biopsykososial rammeverk. «Å bygge relasjon med eleven» ble rangert som den mest effektive proaktive strategien av 39% lærere. «Å anerkjenne elevens følelser» ble rangert som den mest effektive reaktive strategien av 25% lærere. De to hyppigste strategiene var «å bygge relasjon med eleven» som proaktiv og «gjør det klart for eleven at du lytter» som den mest hyppige reaktive strategien. De mest effektive og hyppigste proaktivstrategier er «å bygge relasjon med eleven», «riktig bruk av ros» og «oppmerksomheten rettet mot dem når de er gode». Den mest effektive og hyppigste reaktive strategien er «anerkjenn elevenes følelser».

Konklusjon: Resultatene fremhevet at selv om læreren bruker noen av de mest effektive strategiene, bruker de også hyppig strategier som de rangerer som mindre effektive. Lærere ser ut til å ikke ta i bruk effektive reaktive strategier når elevene har atferdsmessige utbrudd. Det kan tenkes at å respondere på et slikt utbrudd kan forårsake stress og engstelse hos læreren, noe som kan påvirke hvilke strategier en velger for å løse problemet. Dette fant forskerne også gjennom kvalitativmetode hvor lærere sa at noen ganger blir det for mye at man ikke klarer å håndtere problematferd i klasserommet. Lærere som hadde vært gjennom trening hadde høyere sannsynlighet for å bruke effektive proaktive strategier oftere enn lærere som ikke hadde trening. Et signifikant funn som forteller oss at trening kan gjøre lærere i stand til å bli klar over effektive strategier og også faktisk bruke det i praksisen. Lærere bruker i stor grad evidensbaserte strategier innenfor biopsykososialt rammeverk. Lærere forteller også at de ønsker mer trening innfor bruk av proaktive og reaktive strategier.

Begrensninger: Studien tar opp to begrensninger. Det var planlagt et utvalg med snøballutvelgelse, men studien kom frem til et bredt utvalg med lærere. Det er likevel ikke sikkert at utvalget er representativt og funn må derfor tolkes med forsiktighet. Det var lærerne selv som rapporterte og det er da grunnlag for å spørre om objektiviteten ble tilstrekkelig ivaretatt.