



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Problematferd i skolen
-fra et elevperspektiv

Disruptive behavior in school
-from a student point of view

Eivind Øen

Master spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kunst og idrett

Veileder: Øyvind Glosvik

Innleveringsdato: 03.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg elevens perspektiv på fenomenet problematferd.

Tittelen på oppgaven er: «problematferd i skolen -fra et elevperspektiv», og hovedfokuset ligger på å få tak i elevenes egne tanker og erfaringer omkring fenomenet problematferd. Oppgaven er delt opp i tre overordnede forskningsspørsmål, som er:

1. Hva regner elevene som problematferd?
2. Hva mener elevene er årsaker til problematferd?
3. Hva mener elevene kan redusere problematferden?

Funnene vil være et supplement til tidligere forskning, og vil kunne påvirke lærerens kunnskapsbaserte praksis.

Forskningen er avgrenset til seks elever i videregående skole i Agder fylke.

Jeg brukte en strategisk utvelging, hvor utvalgskriteriet kun var at informanten var elev i videregående skole. Data ble samlet inn ved bruk av semistrukturert kvalitativt forskningsintervju. Intervjuene ble spilt inn på lydopptak, transkribert og deretter analysert.

Hovedfunnet for hva elevene regnet som problematferd var atferd som gikk ut over andre, eksempelvis forstyrrende og utagerende atferd. Introvert atferd ble ikke regnet som problematferd av informantene. Hovedforskjellene fra annen litteratur på feltet antas å ligge i elevens og lærerens forskjellige roller.

Det er hovedsakelig klassen og klassemiljøet, elevens personlighet, oppdragelse, venner og hjemmeforhold, samt lærerens kompetanse i klasseledelse og relasjonskompetanse som forårsaker problematferd i skolen.

Læreren, elevene og klassen som helhet er viktige aktører for å forebygge og redusere problematferd. Elevens oppførsel, valg om å følge reglene og respektere læreren og medelever, samt positiv kommunikasjon og gode relasjoner i klassen er avgjørende. Læreren forebygger og reduserer problematferd ved god klasseledelse, være faglig dyktig og ha god relasjonskompetanse.

Funnene kan ses i sammenheng med litteratur på feltet og utvide vår forståelse for hvordan elevene opplever dette fenomenet i skolen.

Abstract

This master's thesis addresses the student's perspective on the phenomenon of disruptive behavior.

The title of the assignment is: «Disruptive behavior in school -from a student point of view», and the main focus is on obtaining the students' own thoughts and experiences about the phenomenon of disruptive behavior. The thesis is divided into three main research questions, which are:

1. What do students consider disruptive behavior?
2. What do students think are the causes of disruptive behavior?
3. What do students think can reduce disruptive behavior?

The findings will be a supplement to previous research and may influence the teacher's knowledge-based practice.

The research is limited to six students in upper secondary school in Agder county.

I used a strategic selection, where the selection criterion was only that the informant was a student in high school. Data were collected using a semi-structured qualitative research interview. The interviews were recorded on audio recordings, transcribed and then analyzed.

The main finding for what the students regarded as disrupted behavior was behavior that affected others negatively, for example disturbing and extravagant behavior. Introverted behavior was not considered disrupted behavior by the informants. The main differences from literature on the field are assumed to lie in the different roles of the student and the teacher.

It is mainly the class and the classroom environment, the student's personality, upbringing, friends and home conditions, as well as the teacher's competence in class management and relationship competence that cause disruptive behavior in school.

The teacher, the students and the class as a whole, are important actors in preventing and reducing disruptive behavior. The student's behavior, choose to follow the rules and respect the teacher and fellow students, as well as positive communication and good relations in the classroom are crucial. The teacher prevents and reduces disruptive behavior by good class management, be professionally skilled and have good relationship skills.

The findings can be seen in connection with literature on the field and expand our understanding of how students experience this phenomenon in school.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en lang og til tider slitsom prosess, hvor jeg mange ganger har bitt tennene sammen og sagt til meg selv «bare litt til, bare litt til». Det har også vært lærerikt og spennende, både i forhold til fagfeltet, forskning og meg selv.

Jeg har jobbet med masteroppgaven i en periode hvor stort sett alt har handlet om Covid-19, koronarestriksjoner med hjemmeskole, digitale møter, håndsprit og munnbind. Min oppgave derimot, har ikke vært merkbart påvirket av dette. Jeg fikk mulighet til å intervju informantene tidlig i prosessen, i en tid hvor jeg fikk treffe dem fysisk, og hvor stort sett ikke korona ble nevnt med et ord. Dette har derfor vært en flott avkopling i hverdagen, hvor jeg helt har glemt korona når jeg har jobbet i min egen masteroppgave-boble.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Øyvind Glosvik, som har veiledet meg ved gode råd, innspill og kommentarer gjennom hele denne prosessen. Uten gode og velvillige informanter ville jeg heller ikke hatt noe datagrunnlag å analysere, så mange takk til dere seks elever, dere vet selv hvem dere er.

Vil også takke min kone og mine to sønner, som i en lang periode har hatt en mindre tilgjengelig mann og far. Takk for tålmodigheten deres!

Til deg som leser denne oppgaven, så håper jeg dette vil bidra til en økt forståelse og interesse for hvordan elever opplever fenomenet problematferd i sin hverdag.

Vennesla, 03.05.2021

Eivind Øen

Innhold

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Valg av tema	1
1.2 Problemstilling	1
1.2.1 Forskningsspørsmål	1
1.2.2 Gangen i oppgaven	2
1.3 Avgrensninger	2
1.4 Definisjoner	2
1.5 Formålet med oppgaven	3
Kapittel 2: Metode	5
2.1 Valg av metode	5
2.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	5
2.1.2 Utarbeiding av intervjuguide	6
2.2 Valg og rekruttering av informanter	6
2.3 Forforståelser og ståsted i forhold til feltet	7
2.4 Datainnsamling og transkribering	7
2.5 Analyse og tolkning av data	8
2.5.1 En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming	9
2.6 Pålitelighet, gyldighet, generalisering og etikk	10
2.6.1 Pålitelighet (Reliabilitet)	10
2.6.2 Gyldighet (Validitet)	10
2.6.3 Generalisering	11
2.6.4 Etske vurderinger	11
Kapittel 3: Teoretiske perspektiver og kunnskapsstatus	14
3.1 Hva er problematferd i skolen?	14
3.2 Hva er årsaker til problematferd i skolen?	16
3.3 Hva forebygger eller reduserer uønsket atferd i skolen?	18
3.4 Oppsummering	21
Kapittel 4: Resultater	23
4.1 Hva elevene regner som problematferd	23
4.1.1 Forstyrrende oppførsel	23
4.1.2 Manglende respekt for lærer	24
4.1.3 Manglende deltakelse	25
4.1.4 Regelbrudd	25
4.1.5 Rasisme	26
4.1.6 Med vilje	26

4.2 Hva elevene mener er årsaker til problematferd	26
4.2.1 Klassen	27
4.2.2 Eleven	28
4.2.3 Familie og hjemmeforhold	31
4.2.4 Lærer	31
4.2.5 Lærer-elev-relasjon	32
4.2.6 Venner og fritid	32
4.2.7 Andre forhold på skolen	33
4.3 Hva elevene mener kan forebygge eller redusere problematferd.....	33
4.3.1 Hva kan elevene gjøre?	33
4.3.2 Hva kan klassen gjøre?	34
4.3.3 Hva kan læreren gjøre?	35
4.4 Oppsummering.....	37
4.4.1 Hva regner elevene som problematferd?	37
4.4.2 Hva mener elevene er årsaker til problematferd?	38
4.4.3 Hva mener elevene kan redusere problematferden?	39
Kapittel 5: Drøfting	41
5.1 Fenomenet problematferd.....	41
5.2 Hvorfor problematferd	44
5.3 Hvordan forebygge og redusere problematferd	49
Kapittel 6: Oppsummering	53
6.1 Oppsummering av hovedfunn.....	53
6.2 Kritiske refleksjoner.....	55
6.3 Videre forskning	55
Litteraturliste:.....	56
Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykke:	60
Vedlegg 2 Intervjuguide:	63
Vedlegg 3 NSD godkjenning:	65

Kapittel 1: Innledning

Tema for denne oppgaven er problematferd i videregående skole. Hovedfokuset ligger på elevenes egne tanker og erfaringer om problematferd i skolen. Jeg har med andre ord prøvd å fange fenomenet problematferd fra elevens perspektiv.

1.1 Valg av tema

Vi har vel alle opplevd å være i en klasse hvor atferden til en elev eller flere elever opplevdes som en stor utfordring. Mulig jeg var den som hadde den vanskelige atferden, kanskje jeg bare var tilskuer, eller kanskje det var jeg som var læreren som prøvde å håndtere situasjonen?

Jeg har et ønske om å få frem elevenes egne erfaringer, meninger og tanker om hva som er de viktigste årsakene til at enkelte elever viser problematferd i skolen, og hva eleven selv mener skolen og lærerne kunne bidratt med for å forhindre denne atferden.

Da jeg selv jobber som lærer i videregående skole, er problematferd noe som til stadighet kommer opp som tema i forbindelse med arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Ved å ha en bredere forståelse for hva som ligger til grunn for den utagerende atferden, kan læreren, ved å være bevisst sine valg gjennom kunnskapsbasert praksis, i større grad ha mulighet til å kunne forebygge denne atferden.

Som ansatt i skolen har jeg ofte erfart at det er mange forskjellige meninger om hva som er problematferd og hvorfor elever og lærere handler slik de gjør. Jeg regner ikke med å finne et enkelt svar på spørsmålene jeg stiller, men håper å kunne få en bedre forståelse for fenomenet problematferd. Jeg har selv mange tanker om hvorfor slik atferd forekommer, og tror at det ofte har med relasjoner å gjøre. Jeg har i min jobb konkludert med at relasjonen mellom lærer og elev er den viktigste enkeltfaktoren for å hindre utagerende problematferd, men deles denne oppfatningen egentlig av elevene?

1.2 Problemstilling

Problemstillingen min er derfor: "Hva mener elever i videregående skole om problematferd; hva det er, hvorfor det skjer og hvordan det kan unngås?"

1.2.1 Forskningsspørsmål

Mine tre forskningsspørsmål blir da:

1. Hva regner elevene som problematferd?
2. Hva mener elevene er årsaker til problematferd?
3. Hva mener elevene kan redusere problematferden?

1.2.2 Gangen i oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel en starter med en innledning som inneholder en begrunnelse for valg av tema, problemstilling, avgrensning, definisjoner og formålet med oppgaven.

Kapittel to er et metodekapittel som beskriver hvilken forskningsmetode som er valgt i oppgaven og hvordan innsamling av data har foregått. Bearbeiding av data ved transkribering etterfulgt av analyse og tolkning beskrives også. Deretter gjøres det vurderinger av pålitelighet, gyldighet, generalisering og etikk i oppgaven.

I kapittel tre gjøres det rede for relevant litteratur innenfor temaet problematferd. Her trekkes det frem noen hovedtrekk om hva vi vet om fenomenet problematferd i skolen, hvorfor det oppstår og hvordan det reduseres og forebygges.

I kapittel fire legges resultatene frem, sortert i kategorier, inndelt etter hva elevene regner som problematferd, hva de mener er årsakene til atferden og hvordan de mener denne atferden kan reduseres eller forebygges.

Resultatene drøftes deretter i lys av relevant litteratur i kapittel fem.

Opgaven avsluttes med en oppsummering av funn og forslag til videre forskning i kapittel seks.

1.3 Avgrensninger

I denne oppgaven vil jeg ikke legge begrensninger på begrepet "problematferd", men forsøke å få frem hva elevene selv betegner som problematferd. Denne oppfattelsen vil i oppgaven bli utgangspunktet for hva som oppleves som problematferd, og andre tanker rundt dette. Det er derfor *ikke diagnosen opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD)*, men *fenomenet «problematferd»*, oppgaven omhandler.

Jeg har også avgrenset denne oppgaven til å gjelde elever i videregående skole, da elever i flere aldersgrupper ville ført til at oppgaven ble for stor. Jeg tenker likevel at disse elevene vil ha med seg erfaringer og tanker fra hele grunnskolen når de uttaler seg under intervjuet. Jeg har også begrenset antall informanter fra den aktuelle klassen for å kunne gå mer i dybden i intervjuene.

1.4 Definisjoner

Atferd er et uttrykk for menneskelige handlinger og dekker observerbare gjerninger og verbale ytringer (Bø, 2000 s.21). Mange begreper brukes om hverandre når det gjelder vanskelig atferd i en skolesammenheng. Jeg har i oppgaven valgt å bruke begrepet problematferd, men begreper som atferdsvansker, sosiale vansker, emosjonelle vansker, sosiale og emosjonelle vansker, atferdsavvik, uansvarlig atferd, usosial eller asosial atferd, tilpasningsvansker, mistilpasning og utagerende atferd har også vært brukt og brukes fremdeles ofte. Felles for de alle er at de peker på at vanskene ligger

hos individet, selv om de har litt forskjellig fokus. Fokuset varierer mellom sosiale, emosjonelle og utagerende vansker. Begrepet problematferd har vært mye brukt i de senere årene, og er et noe mer nøytralt begrep, da det er atferden som fører til et problem for omgivelsene og den som utfører den (Sollesnes, 2018 s.41-42).

Relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for deg (Nordahl, 2014 s.133). I oppgaven nevnes begrepet relasjon i flere sammenhenger. Det finnes mange former for relasjoner, men i denne oppgaven menes det menneskelige relasjoner, og da hovedsakelig elev-lærer og elev-elev relasjoner. En god relasjon mellom lærer og elev, kjennetegnes ved at det er et positivt samspill mellom dem (Nordahl, 2014 s.135).

Klasseledelse beskrives som de ferdigheter og strategier som lærere bruker for å organisere undervisningen og øke produktiviteten i undervisningstiden. Det kan også forklares som de tiltak læreren gjør for å skape et miljø for akademisk og sosioemosjonell læring (Imsen, 2015 s.82). Det legges her vekt på gode relasjoner mellom elev og lærer og elever imellom, og en; «undervisningssituasjon med tydelig struktur og regler, elevmedvirkning, klare forventninger, et trygt og inkluderende sosialt miljø, positiv kommunikasjon, stimulering av motivasjonen og læringsfremmende vurderingsformer.» (Imsen, 2015 s.283).

1.5 Formålet med oppgaven

Det er viktig med forskning som søker å få frem elevens egen oppfattelse av hva de mener er negativt og forstyrrende for læringsmiljøet, og hvordan denne atferden kan unngås. Thomas Nordahl formulerer det slik: «Vi bør kjenne til elevenes verdier og oppfatninger dersom vi i skolen ønsker å endre eller påvirke læringsstrategier, læringsinnsats, atferd og annet.» (Nordahl, 2014 s.14).

Elevens/barnets oppfattelse og opplevelse har fått større fokus i nyere tid, blant annet ved lærer- og undervisningsevalueringer i skolen og i §9-1 A i opplæringsloven som tydelig sier at det skal legges vekt på elevens opplevelse av hva som er mobbing. Jeg mener at vi også på temaer som blant annet årsaker til, og forebygging av, problematferd i skolen, kan ha fordeler av å lytte til elevene om deres tanker og opplevelser rundt dette. Ved en bredere forståelse for dette temaet vil resultater kunne påvirke læreres forståelse av hva elevene selv mener har størst betydning når det gjelder å skape trivsel og et godt læringsmiljø i en klasse. Er den viktigste faktoren, for å unngå at problematferd oppstår, tydelig og god klasseledelse, eller mener elevene for eksempel at relasjonen til læreren er det viktigste? Det er også mulig at det er forhold utenfor skolen som oppfattes som mest avgjørende for elevene, som for eksempel vennerelasjoner eller oppvekstmiljø.

Thomas Nordahl (2014 s.14) hevder «Som lærer kan du være ganske sikker på at eleven oppfatter de fleste situasjoner på en annen måte enn du gjør.» Praksisen burde vel være evidensbasert, og preges av det som har størst påvirkning på situasjonen? Ved å oppfatte relasjonsbygging mellom lærer-elev som den viktigste faktoren, vil jeg ha en praksis som er preget av dette, ved for eksempel ved å bruke tid på bli-kjent-turer ved et nytt skoleår, bli-kjent-samtale med hver enkelt elev og generelt sterkt søkelys på å bygge gode relasjoner til elevene. Vår praksis i skolen skal være kunnskapsbasert og preget av forskningen som er gjort på området, og jeg ønsker derfor med dette å gjøre utfyllende forskning på temaet problematferd. Dette ønsker jeg å oppnå ved å samle kunnskap om temaet ved hjelp av kvalitative data fra elever. Ved å være bevisst sine valg gjennom kunnskapsbasert praksis, vil en i større grad ha mulighet til å kunne forebygge denne atferden. Denne forskningen vil ikke søke å motbevise eller erstatte tidligere forskning, men heller være et supplement til dette.

Kapittel 2: Metode

I dette kapittelet beskrives prosessen rundt valg av forskningsmetode og utvalg av informanter. Metodiske tilnærminger gjennomgås via forberedelser og gjennomføring. Deretter beskrives gjennomføring og analyse av intervjuene. Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering i forbindelse med gjennomføring av intervjuene drøftes. Til slutt reflekteres det rundt etiske dilemmaer.

2.1 Valg av metode

Jeg vil utforske og forsøke å beskrive elevenes egne erfaringer og tanker rundt problematferd i skolen. Jeg kunne da valgt å bruke både kvalitative og kvantitative metoder for å samle data til å belyse min problemstilling. Det vi også må ta hensyn til når vi velger en metode, er at den skal kunne gi oss gode data, og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte (Dalland, 2012 s.111).

En målsetting ved bruk av kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. For å analysere og fordype oss i disse sosiale fenomenene vi studerer, vil en kvalitativ tilnærming i form av en intervjusamtale kunne gi godt grunnlag. Dette vil kunne utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018 s.11).

Jeg ønsker innsikt i personers opplevelser og synspunkter omkring et fenomen, og velger derfor å samle kunnskap om temaet ved hjelp fra kvalitative fenomenologiske intervjuer av elever som datakilde. Som Thagaard (2018, s.89) skriver «Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser.»

2.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjonen han eller henne befinner seg i, så kan vi bruke et kvalitativt forskningsintervju (Dalland, 2012 s. 153). Dette treffer derfor bra i nettopp denne studien, og jeg opplever det som et strategisk godt valg.

Et kvalitativt intervju kan utformes og gjennomføres på forskjellige måter. Et intervju kan være strukturert ved at spørsmålene er beskrevet på forhånd og rekkefølgen er fastlagt. Fordelen her kan være at du lettere kan sammenligne svarene du får, da alle svarer på de samme spørsmålene. En annen måte å utforme et intervju på er ved en ustrukturert og uformell tilnærming. Her vil intervjuet bære preg av en åpen samtale og intervjupersonen kan i større grad styre intervjuet. En tredje variant er et delvis strukturert intervju, hvor temaene er fastlagt på forhånd, men spørsmålene er mer fleksible og rekkefølgen bestemmes underveis. Spørsmålene kan tilpasses og nye spørsmål kan legges til underveis (Thagaard, 2018 s.90-91). Jeg valgte et delvis strukturert intervju, da jeg ønsket å styre samtalen inn mot mine tre forskerspørsmål, samtidig som jeg ønsket å ha intervjuet fleksibelt nok til at intervjupersonen kunne få rom til å bringe frem det som var viktig for han eller henne.

2.1.2 Utarbeiding av intervjuguide

Ved bruk av delvis strukturert intervju, så er det vanlig å utarbeide en intervjuguide. Dette er et slags manuskript med oversikt over emner og forslag til spørsmål og har som formål å strukturere intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2012 s.142). Denne må planlegges godt, slik at vi stiller spørsmål om de sentrale temaene, er fleksible i forhold til intervjupersonens utsagn og stiller oppfølgingsspørsmål som går i dybden der hvor det er hensiktsmessig (Thagaard, 2018 s.95). Jeg laget en intervjuguide (vedlegg 2) hvor jeg tok utgangspunkt i mine tre forskerspørsmål og laget en del underspørsmål under hvert av disse. Hovedsakelig omhandlet dette elevenes opplevelser og tanker om problematferd på skolen, og ble delt opp i tre kategorier med hva elevene mener er problematferd, hvorfor problematferd oppstår og hva som kan gjøres av hvem for å unngå eller redusere denne atferden. Etter tips fra min veileder, laget jeg en del underspørsmål/oppfølgingsspørsmål til hvert av disse spørsmålene igjen.

2.2 Valg og rekruttering av informanter

På bakgrunn av studiens tema og problemstilling, ønsket jeg å intervju elever i videregående skole. Jeg hadde ingen andre utvalgskriterier enn at det ikke skulle være elever fra skolen hvor jeg selv er ansatt. Dette fordi elever på egen skole kunne blitt en etisk utfordring, ved at navn på ansatte og elever bevisst eller ubevisst ble nevnt. Svar fra elever på egen skole kunne også blitt påvirket av min relasjon til dem eller deres familie og venner. Jeg anså det derfor som best forskerpraksis å rekruttere elever fra en annen skole. Jeg laget et informasjonsskriv og sendte dette ut per e-post til rådgivere ved to forskjellige videregående skoler. Etter en stund fikk jeg beskjed fra den ene skolen om at jeg var velkommen til dem for å gjennomføre intervjuer. Utvelgelsen av informanter ved den skolen ble delegert fra rådgiver til en kontaktlærer for en vg2 yrkesfagklasse. Denne læreren informerte i plenum om prosjektet mitt, og spurte åpent om noen kunne tenke seg å stille opp på dette. Det var raskt tre elever som meldte seg. Tre elever til meldte seg etter at de tre første var blitt intervjuet. Jeg intervjuet derfor seks elever fra samme skole og samme klasse. Denne måten å rekruttere på kalles selvseleksjon, og betegnelsen tilgjengelighetsutvalg brukes også ofte. Det vil si deltakere innenfor et strategisk utvalg av egenskaper som er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2018 s.56). Når vi systematisk velger personer eller grupper med egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen, så kaller vi dette for strategisk utvelgning (Thagaard, 2018 s.54). Ved strategisk utvelgning kan vi enten velge ut deltakere som er typiske for fenomenet som studeres, eller deltakere som er spesielle (Thagaard, 2018 s.58). Klassen hvor informantene ble rekruttert inneholdt en god bredde og variasjoner, og kan anses som typiske for fenomenet jeg forsker på. Utvalgsstørrelsen vurderes etter hvor godt vi mener utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. I tillegg bør ikke antall deltakere være for stort, da det kvalitative intervjuet sikter på å gå i dybden (Dalland, 2012

s.165). I et kvalitativt utvalg er informasjonsstyrke et viktig kriterie, da informasjonsstyrken i utvalget avgjør hvor mange informanter vi har behov for. Med høy informasjonsstyrke kan data fra et lavt antall informanter være tilstrekkelig til å gi et rikt materiale (Malterud, 2017). Jeg mener at informasjonsstyrken til informantene i denne studien var god, da informantene villig delte egne opplevelser og erfaringer som var relevante for forskningsspørsmålene og virket å svare ærlig og reflektert på mine spørsmål under intervjuet. I løpet av intervjuene opplevde jeg til en viss grad også et «metningspunkt» under intervju fem og seks. Et metningspunkt vil si når utvalget er stort nok til å gi en forståelse for fenomenet vi studerer, og at intervjuer av flere personer ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018 s.59).

Når jeg i denne studien intervjuet tilfeldige elever, fra en tilfeldig klasse på en tilfeldig skole, så kalles det et slumpvalg. Dette er altså et ikke-representativt utvalg. Det var tilfeldigheter som gjorde at akkurat disse personene ble spurt om å delta, selv om det allerede var satt utvelgingskriterier som alder og status som elev. Jeg sendte ut forespørsel til to skoler, uten å vite om skolen ville stille seg positiv til forespørselen, og hvilken klasse eller klasser med elever som ville bli spurt om å delta på denne skolen.

2.3 Forforståelser og ståsted i forhold til feltet

Et generelt trekk ved mennesker, synes å være at vi forstår verden ut fra våre forforståelser (Kvale & Brinkmann, 2012 s.244). Vi har på forhånd tanker om temaet vi har valgt og hva vi tror vi vil finne ut. Ved å være bevisst den forforståelsen vi bringer med oss, så vil det være enklere å skille den fra den nye forståelsen vi får etter hvert i studien (Dalland, 2012 s.121). Jeg har forsøkt å være bevisst på min forforståelse rundt problemstillingen om problematferd fra et elevperspektiv, og mine forskerspørsmål om hva de mener dette er, hvorfor det skjer og hva som kan gjøres for å redusere/unngå denne atferden. Min personlige oppfatning av dette er hovedsakelig at elever som utviser problematferd ofte sliter med bakenforliggende årsaker til dette og at læreren er den enkeltfaktoren som kan påvirke problematferd i størst grad. Dette inntrykket har jeg dannet meg ved å lese forskning på området (referert til i teoridelen) og via erfaringer. Jeg har derfor forsøkt å være bevisst på dette for å unngå å stille ledende spørsmål og tolke utsagn fra elever til å passe inn i min forforståelse.

2.4 Datainnsamling og transkribering

Jeg gjennomførte seks intervjuer. Hvert av disse intervjuene varte fra 27 minutter til 43 minutter og skjedde på skolen i skoletiden. Intervjuene ble spilt inn med opptaker, slik at det som ble sagt kunne gjengis korrekt for bruk i analysen. Et av intervjuene ble gjennomført i et rom med bakgrunnsstøy som

forstyrret transkriberingen, men de fem andre intervjuene ble gjennomført på et lukket og støydempet rom.

For å gjøre intervjusamtalen bedre egnet for analyse, så må muntlig samtale gjøres om til tekst. Denne prosessen kalles å transkribere. Å transkribere betyr egentlig å transformere, altså å skifte form til en annen. I en slik transkripsjon vil forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster skape praktiske og prinsipielle utfordringer. Å transkribere er en komplisert fortolkningsprosess hvor konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. Intervjuet er ofte en samtale mellom mennesker ansikt til ansikt. Ved bruk av lydopptak vil det i første omgang medføre tap av kroppsspråk, og i neste omgang vil stemmeleie, intonasjon og åndedrett gå tapt i oversettelsen til tekst. Transkripsjoner er derfor svekkende og dekontekstualiserte gjengivelser av intervjusamtaler. Ved å strukturere materialet i tekstform, så vil det bli lettere få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann, 2012 s.186-189).

Jeg transkriberte intervjuene kort tid i etterkant av intervjuene, for på den måten å ha intervjuene friskt i minnet og på lettere kunne huske stemningen i rommet og settingen rundt intervjuet. I transkriberingsprosessen la jeg ikke inn alle gester og non-verbal kommunikasjon, men jeg la til det jeg mente var relevant for informantens svar på spørsmålet. Alt ble også skrevet over i bokmålsform, for lettere å kunne bearbeide det i ettertid. Navn på skole, klasse og elev er tatt bort, i tillegg er enkelte muntlige ord og uttrykk endret eller tatt bort, for å beholde anonymiteten til informantene. Dette til sammen gjør at anonymiteten blir veldig god, og verner på denne måten informantene mot at hans eller hennes uttalelser blir gjenkjent.

2.5 Analyse og tolkning av data

Ved å få frem innholdet på en saklig måte, skal analysen hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle. I tolkningen søker vi etter meningen i det vi har fått vite, og søker å forklare innholdet eller betydningen av dette. Disse prosessene overlapper hverandre og en del av kvalitetskontrollen er å stadig veksle mellom analyse og tolkning (Dalland, 2012 s.178).

Jeg tolket utsagnene informantene uttalte i intervjuene som ble gjennomført. Disse tolkningene ble drøftet i lys av relevant litteratur i kapittel 5. For å få styrket eller avkreftet vår egen forklaring bør vi se materialet vårt opp mot annen forskning på området (Dalland, 2012 s.178).

Et av de eksemplene hvor jeg tolket informantenes meninger, var ved selvmotsigelser. Jeg opplevde i intervjusamtalene at informantene snakket mot seg selv flere ganger. Det kan være flere grunner til dette. Det kan for eksempel være at spørsmålet jeg stilte var uklart, eller at jeg misforstod informanten. Det kan også være at informanten ikke selv var helt klar over hans/hennes egne tanker

omkring emnet, men at dette kom tydeligere frem og ble mer bevisst etter hvert som vi pratet om dette. Jeg tror sistnevnte tolkning var tilfellet for flere av informantene under disse intervjuene. Grunnen til at jeg tolker det slik, kan best forklares med et eksempel. Ved spørsmål om lærer-elev-relasjonen har betydning for informantenes egen atferd på skolen, så er dialogen slik;

Intervjuer: Tenker du at de oppfører seg forskjellig med de forskjellige lærerne?

Informant: Likt vil jeg vel si.

Litt senere i intervjuet sier samme informanten dette:

Intervjuer: Hva tenker du vil påvirke mest der?

Informant: Nei du...de rundt, vil jeg si. Læreren vil jeg si, dårlig dag, det er sånn alle som er rundt deg.

Jeg tolker dette som at informanten første gang svarte uten å tenke grundig gjennom spørsmålet.

Andre gang spørsmålet kom opp hadde vi snakket om temaet en stund og informanten var blitt mer bevisst egne meninger og erfaringer. Jeg vil derfor her ta utgangspunkt i at sistnevnte utsagn er informantens egentlige mening, selv om svaret var både ja og nei på spørsmålet under intervjuet.

Analysen i denne studien er temasentrert. Ved å utføre temaanalyser tar vi utgangspunkt i temaer som er representert i studien, og analyserer data fra alle deltakerne om hvert tema. Vi går da i dybden på de enkelte temaene, og sammenligner data fra alle informantene for å utvikle en dypere forståelse. Utfordringen med temaanalyser er at temaene blir løsrevet fra konteksten de ble presentert i (Thagaard, 2018 s.171). Jeg brukte derfor Nvivo til å kode data og inndele i kategorier for å få et felles utgangspunkt for tolking og analyse.

2.5.1 En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster, hvor formålet med fortolkningen er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2012 s.69). En hermeneutisk tilnærming handler om at det ikke finnes en riktig sannhet, men at fenomener tolkes forskjellig. En mening kan derfor bare forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018 s.37).

I et fenomenologisk intervju forsøker vi å forstå sosiale fenomen ut fra informantens egne perspektiver og å beskrive verden slik han/hun opplever den. Dette ut ifra den forståelsen om at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2012 s.45). Fenomenologien tar altså utgangspunkt i enkeltpersoners subjektive opplevelser og søker en forståelse av den dypere meningen i deres erfaringer.

I denne studien har jeg søkt å få frem elevenes egne opplevelser og forståelser om fenomenet problematferd i skolen. Deres utsagn er så fortolket og transkribert, for så å fortolke dette igjen i lys av en større sammenheng, litteratur på området og min forhåndskunnskap.

2.6 Pålitelighet, gyldighet, generalisering og etikk

Om vi skal kunne anvende kunnskapen fra en forskningsstudie videre i andre sammenhenger, er vi avhengige av at vi kan stole på dataene og analysen som er gjort. Om ikke det er mulig å overføre funn til andre sammenhenger, så vil nok heller ikke forskningen ha nytteverdi for andre. Det vil også være viktig at alt er gjennomført på en etisk forsvarlig måte. Jeg vil videre gå litt nærmere inn på hvert av områdene pålitelighet, gyldighet, generalisering og etikk.

2.6.1 Pålitelighet (Reliabilitet)

Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet, eller pålitelighet, å gjøre. Spørsmål om reliabilitet behandles ofte i sammenheng med om hvorvidt et testresultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Spørsmål om reliabiliteten vil gjelde både under intervjuet, i transkriberingen og analysen (Kvale & Brinkmann, 2012 s.250). Vi kan da si at reliabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018 s.187).

Gjennom å gjøre rede for utvelgelsen av informanter, hvordan intervjuene er gjennomført og analyseprosessen har jeg forsøkt å styrke påliteligheten ved min studie. Ved å bruke et semistrukturert intervju, har jeg hatt muligheten til å stille oppfølgende spørsmål for på den måten å redusere muligheten for misforståelser og feiltolkninger. Jeg har transkribert alle intervjuene selv for på denne måten også å redusere muligheten for feiltolkninger og misforståelser i uttalelser fra informantene. Jeg har også bevisst valgt å bruke informanter fra en annen skolen enn den jeg er ansatt ved. Bearbeidingen av data og egen forforståelse er også gjort greie for. Det kommer også klart frem i oppgaven hva som er mine tolkninger og informantenes uttalelser. Dette vil til sammen bidra til å styrke påliteligheten til mine forskningsresultater.

2.6.2 Gyldighet (Validitet)

Validitet dreier seg om hvor godt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I kvalitativ forskningen vil validitet derfor ofte dreie seg om spørsmålene som stilles måler det jeg tror de måler. Vi vil da kunne si noe om gyldigheten på kunnskapen som forskningen gir oss (Kvale & Brinkmann, 2012 s.250).

I intervjuguiden la jeg opp til å spørre informantene om årsaker fra litt forskjellige vinkler, slik at samme spørsmål kom flere ganger, men formulert på forskjellige måter. Jeg opplevde at informantene snakket

mot seg selv mange ganger, og ved å sammenligne og tolke informantenes uttalelser kunne jeg sannsynliggjøre informantenes meninger, selv om de noen ganger kunne være motstridende.

Begrepsvaliditet dreier seg om i hvilken grad det er samsvar mellom definisjonen av et teoretisk begrep og hvordan begrepet blir operasjonalisert (Kleven, 2002). I denne studien skulle informantene selv definere begrepet problematferd, men begreper som blant annet relasjon og klasseledelse ble brukt i intervju samtalen. Når slike begreper ble brukt forsøkte jeg å variere bruken av disse begrepene med andre mer hverdagslige ord, for å øke sannsynligheten for at vi la samme betydning i disse begrepene. Som et eksempel ble ordet relasjon byttet ut med blant annet om noen var godt likt, godt kjent med eller en person du stoler på og er trygg med. På denne måten mener jeg begrepsvaliditeten ble styrket i studien.

Ved å beskrive mitt teoretiske ståsted som er grunnlaget for analysen, vil det bli mer transparent(gjennomsiktig) for leseren og styrke gyldigheten til forskningen (Thagaard, 2018 s.189).

For at andre skal kunne følge prosessen trinn for trinn og vurdere de tolkningene som er gjort, så er det nødvendig at fremgangsmåten og prosessen blir beskrevet i oppgaven. Jeg har også vurdert mine resultater opp mot tidligere studier gjort på emnet.

2.6.3 Generalisering

Denne studien tar sikte på å utvikle en forståelse av fenomenet som er utgangspunktet for min problemstilling. Om tolkningen av resultatene også kan være relevant i andre sammenhenger, så kan det gi grunnlag for generalisering (Thagaard, 2018 s.194). Hvis tolkningen skal kunne overføres til andre intervju personer eller situasjoner, så må resultatene vurderes som rimelig pålitelige og gyldige (Kvale & Brinkmann, 2012 s.264).

Som beskrevet i kapittel 2.6.1 og 2.6.2, så er det lagt vekt på å styrke pålitelighet og gyldighet gjennom hele studien. Klassen hvor informantene ble rekruttert inneholdt en god bredde og variasjon, og kan derfor i større grad anses som typiske for elever i videregående skole og gjøre generaliserbarheten bedre.

Ved her å gjøre en analytisk generalisering, så er det leseren selv som må avgjøre hvor holdbar generaliseringen er på bakgrunn av mine analyser av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2012 s.266). Jeg har derfor spesifisert funnene og argumentert for vurderingene som er gjort, slik at leseren selv skal kunne vurdere om funnene skal kunne overføres til andre kontekster.

2.6.4 Etiske vurderinger

Ved å bruke intervju som forskningsmetode, så vil vi måtte forholde oss til noen etiske og moralske spørsmål. Dette innebærer forskerens respekt for informantens privatliv og at deltakelse i forskningen

ikke på noen måte kan skade informanten. Vi må også ha respekt for deltakerens integritet og vedkommendes vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2018 s.114). Elevens egen oppfattelse må altså tas på alvor, møtes med respekt og tolkes så korrekt som mulig.

Som et ledd i prosessen med å få god validitet, så omformulerte jeg spørsmålene og spurte om det samme flere ganger. Jeg opplevde da i intervjusituasjonen at noen informanter motsa seg selv. Thagaard (2018 s.114) skriver at i noen tilfeller kan det være et etisk dilemma om intervjupersonen skulle sende motstridende budskap eller motsi seg selv. I dette tilfellet bør en ikke påpeke disse motsetningene, om det kan være noe de ikke er klar over selv, da dette vil kunne føre til personen får problemer i etterkant.

Ved et informert samtykke blir informantene informert om undersøkelsens overordnede mål og om hvordan denne skal utføres. De informeres også om deres rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst, og sikrer seg at de deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2012 s.88).

For å ivareta med etiske perspektivet i studien, må alt må være anonymt, og for mange vil anonymitet være en forutsetning for å delta i en undersøkelse. Det er da helt grunnleggende at anonymiteten blir ivaretatt (Dalland, 2012 s.102). I mitt tilfelle, så kunne de andre i klassen se hvilke seks elever som deltok i undersøkelsen. Informantenes uttalelser er gjengitt under fiktive navn, og transkribering er gjort på bokmål, så jeg mener anonymiteten skal være godt ivaretatt. Som en del av vurderingen så intervjuet jeg heller ikke egne elever eller andre elever ved egen skole, da dette kunne føre til uønskede hendelser hvor navn ble nevnt på elever eller kolleger i forbindelse med at opplevelser og hendelser ble nevnt under intervjusamtalene. Relasjonelle forhold kunne også påvirket svarene fra informantene og redusert validiteten og reliabiliteten til studien.

I denne studien var det ikke relevant for forskningen å samle inn mye personopplysninger. Jeg har prøvd å kun samle inn det som er nødvendig til forskningsformål. Det jeg da samlet inn var lydopptak, navn, alder og kjønn. Navn kom også med på informert samtykke. Jeg søkte NSD om godkjenning. Søknaden ble godkjent (vedlegg nr.3) og undersøkelsen ble gjennomført i tråd med godkjenningen.

Informasjonsskriv ble sendt på e-post til kontaktlærer og lest opp høyt i klassen, og var i tillegg tilgjengelig for informantene før og under gjennomføring av intervjuene. Informasjonsskrivet ble laget etter aktuelle punkter som personvernombudet for forskning NSD (2021) mener bør inngå i et slikt skriv.

Når kvalitative intervju brukes, regnes det som en styrke for valideringen om informantene leser gjennom utskriftene. Jeg tilbød ikke informantene å lese gjennom de transkriberte intervjuene, da jeg ikke anså det som noen etisk utfordring å ikke gjøre det da innholdet ble transkribert uten å legge til

noen form for nonverbal tolkning. Jeg tror dessuten at de fleste av informantene i denne aldersgruppen ikke ville brukt tid på å lese gjennom transkripsjonen på 10-15 sider for å sjekke om innholdet stemte i forhold til det som ble uttalt under intervjuet. Tidsaspektet gjorde også til at prosesser som ville skyve studien frem i tid ble vurdert bort der det var mulighet til det. Dette var basert på mine vurderinger under gjennomføringen av studien, samtidig som jeg vet at andre forskere har vurdert dette annerledes og gitt informantene mulighet til å lese gjennom de transkriberte intervjuene.

Kapittel 3: Teoretiske perspektiver og kunnskapsstatus

I denne oppgaven vil jeg ikke legge begrensninger på begrepet "problematferd", men forsøke å få frem hva elevene selv betegner som problematferd. Denne oppfattelsen vil i oppgaven bli utgangspunktet for hva som oppleves som problematferd, og andre tanker rundt dette.

Det finnes likevel mye forskning på temaer som problematferd, atferdsvansker og lignende, men lite forskning som har et elevperspektiv. Jeg ønsker derfor med dette å gjøre utfyllende forskning på temaet problematferd. Denne forskningen vil derfor ikke søke å motbevise eller erstatte tidligere forskning, men være et supplement.

Mitt utvalg består av ungdommer på andre året i videregående skole. I den tidligere forskningen jeg omtaler er utvalget bredere, og består av både elever, barnehagebarn, voksne og lærere. Jeg mener likevel at det vil kunne være nyttig og relevant å se på kunnskapen fra disse gruppene for å belyse min problemstilling.

Definisjonen på problematferd og ulike former for uro i skolen varierer i forskningen jeg har brukt inn i min oppgave. I det kommende vil jeg forstå problematferd som en atferd som er hemmende for læringsmiljøet i klassen. Begreper som uro, utfordrende atferd, atferdsproblemer, eksternaliserende atferdsproblemer og lignende brukes litt om hverandre, men vil i denne oversikten tolkes som å gjelde samme fenomenet. Mitt mål i masteroppgaven er derimot å fange opp hva elevene selv mener problematferd er, og hvordan teoretiske perspektiver på området eventuelt kaster lys over mine funn.

3.1 Hva er problematferd i skolen?

Problematferd i skolen kan være bråk, uro, forstyrrelser, konflikter og «liv og leven». I moderate former og mengder er dette et naturlig innslag som læreren som regel mestrer, men om det tar overhånd kan det få negative konsekvenser for miljøet i klassen ved at det blir mistriksel, utrygghet og mangel på arbeidsro (Ogden, 2013 s.11).

Uro i skolen kan forstås som aktivitet, atferd og/eller situasjoner som tar fokus bort fra læringsaktiviteter. Elever som opplever uro som tar fokuset bort fra egen kunnskapsutvikling, vil gjerne rapportere at de har vansker med å konsentrere seg, ofte bryter etablerte normer, utsetter andre for mobbing og blir utsatt for mobbing (Ertesvåg, 2014). I Ertesvåg (2014) sin studie blir derfor uro i skolen målt som forekomst av konsentrasjonsvansker, disiplinvansker og mobbing (blir mobbet eller mobber andre).

Ut fra beskrivelser fra informantene i studien til Grimsæth m.fl. (2018), tolker lærerne sosial kompetanse som at barn og unge kan følge regler og kan oppføre seg overfor andre. Mangel på sosial kompetanse vil da vise seg som en form for problematferd.

Sørli og Nordahl (1998) mener vanskelig atferd kan deles inn i fire kategorier ut fra hvordan disse fremstår i skolen. Lærings- og undervisningshemmende atferd er prat og uro i klassen som er forstyrrende for undervisningen, utagerende atferd er høylytt bråk og tydelig forstyrrende oppførsel, introvert atferd er ikke forstyrrende for andre elever, men er skadelig og usunn for eleven selv, og alvorlig regelbrytende atferd som kan være vold, rus og skulking. Kategoriseringen blir her da sett i sammenheng med undervisningssituasjonen (Sollesnes, 2018 s.43-44).

Torkjell Sollesnes (2018 s.35) definerer vanskelig atferd slik: «Vanskelig atferd hos barn er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til, og som uttrykker en vanske det aktuelle barnet trenger hjelp med.» Han sier med dette at det er omgivelsene som enhver tid definerer om atferden er vanskelig. I skolesituasjonen er det da læreren og medelever som definerer om andre elevers atferd er vanskelig, og om det da blir å regne som problematferd.

Atferdsvansker omfatter et bredt spekter av «utagerende atferd», fra relativt beskjeden opposisjonell atferd, til alvorlig antisosial atferd (Solholm & Jakobsen, 2009). Ogden (2012 s.13-14) mener at utagerende atferd ikke nødvendigvis er det største problemet, men at vansker med å sitte i ro og ta hensyn til andre, avbryte læreren og ikke følge beskjeder kan være atferd som oppstår mye hyppigere og derfor kan være vanskeligere å håndtere og får større konsekvenser for læringsmiljøet.

En av utfordringene ved arbeidet med barn med atferdsvansker, er at problemutformingen varier, både mht. symptomkonstellasjon og -omfang, alvorlighetsgrad, dominerende problemarena, alder og kjønn. (Solholm & Jakobsen, 2009).

O'Connor m.fl. (2011) viser til Barriga m.fl. (2002) som fant at barn med eksternaliserende atferdsproblemer, som kommer til uttrykk gjennom overaktiv, impulsiv eller aggressiv oppførsel, ofte er mindre engasjerte på skolen og gjør det dårligere akademisk.

Eksternaliserende atferd, som f.eks. destruktiv og aggressiv atferd, trass, temperament-raserianfall, impulsiv og hyperaktiv atferd, er blitt identifisert som en kraftig utviklingsrisiko som kan bidra til skolesvikt og kriminalitet (Henricsson & Rydell, 2004).

En elevs atferd blir vurdert i forhold til situasjonen den oppstår i. Eleven selv er en del av «forklaringen», men den må også ses i lys av konteksten. Kulturelle verdier bidrar til den ytre vurderingen av atferden, og personlige toleranseterskler hos menneskene som er involvert fungerer som filter for forståelsen av atferden. En elev må derfor forholde seg både til de forskjellige kontekstene i skolehverdagen, forventninger i form av regler og de forskjellige lærerpersonlighetene (Sollesnes, 2018 s.37). Det vil si at akseptabel atferd i et fag med en lærer, ikke nødvendigvis ikke er akseptabel atferd i en annen time, med en annen lærer. Akseptabel atferd er da den atferden som er

blitt fremforhandlet over tid, og godtatt uten noen form for sanksjonering, i det aktuelle miljøet (Sollesnes, 2018 s.37). Frønes (1997 s.84) hevder at hva som er akseptabel atferd vil variere mellom personer og sammenhenger. «Samme handling kan være akseptabel for en person i en sammenheng, men helt uakseptabel for en annen.»

3.2 Hva er årsaker til problematferd i skolen?

All atferd har sin årsak. Tradisjonelt har problematferd blitt forklart med egenskaper hos barnet eller uheldige miljøpåvirkninger, men er i senere tid blitt sett mer i sammenheng. Det vil ofte være vanskelig å identifisere årsaker til problematferd, fordi de ofte er komplekse (Sollesnes, 2018 s.52).

Ogden (2013 s.12) mener at listen over mulige årsaker til at problematferd oppstår er lang, og at den omfatter forhold både i og utenfor skolen. Mulige årsaker som nevnes er elever som kjeder seg, lav motivasjon og mestringssevne i møte med høye forventninger. Hjemmeforhold, personlighet, skolens struktur, fysisk miljø og faglig tilbud er også faktorer som kan være årsaker til at enkelte elever oppleves å ha problematferd i skolen.

Grimsæth m.fl. (2018) hevder at atferdsvansker har ulike og ofte sammensatte årsaker. Årsaker som blant annet kan ligge i oppvekstvilkår, skolemiljø eller begge deler. Dersom underliggende årsaker ikke tas hensyn til, kan elever, oftest ubevisst, fortsette å gi signaler om dette i form av uakseptabel atferd.

Manglende klasseledelse kan ofte være en årsak til problematferd blant elever. Klasseledelse kan forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Om ikke læreren tar ledelsen i klassen, vil det alltid være noen elever som tar over ledelsesfunksjonene. Om læreren er så utydelig i sin ledelse, gir det rom for at enkeltelever får en uheldig innflytelse i klassen (Nordahl, 2014 s.151). Læreren spiller en avgjørende rolle for hvilken atferd elevgruppen viser, uavhengig av genetiske disposisjoner, sårbarhet som følge av tidligere erfaringer eller faglig dyktighet. I boka elevkollektivet skildrer Roland (1998) lærerens sentrale rolle for elevenes atferd, og argumenterer for at i hvilken grad elevene viser disiplinansker, konsentrasjonsvansker eller mobbing, i stor grad styres av læreren (Ertesvåg, 2014). Lærere har som regel mål om å engasjere og aktivisere elevene i læringsfremmende aktiviteter. Disse målene kan komme i konflikt med elever som er opptatt av å prate med medelever og ønsker andre mer interessante aktiviteter. Det vil da kunne oppstå konflikter mellom lærere og elever (Ogden, 2013 s.19).

I artikkelen til Eva Pomeroy (1999) forteller ekskluderte elever at de opplevde deres største problemfaktorer som relasjoner til lærerne, relasjoner til andre elever og andre faktorer utenfor skolen. Barn med eksternaliserende problemer har mer konflikter med lærere, mer negative

lærerrelasjoner og dårligere selvoppfatning, enn barn uten disse vanskene, og utgjør derfor en risikogruppe i skolen. Daglige konfliktfylte lærerinteraksjoner bidrar til negative lærerrelasjoner, og negativ læreratferd og konflikter ser ut til å forsterke den dårlige tilpasningen. De konfliktmessige aspektene ved lærer-elev-forholdet ser ut til å være det som har mest negativ effekt på skoletilpasning (Henricsson & Rydell, 2004). Ifølge O'Connor m.fl. (2011), så er vår forståelse av lærer-elev-relasjonene begrenset, da relativt lite er kjent om hvordan den oppstår og utviklingen av denne gjennom grunnskoleårene. Lærer-elev-relasjonene vil derimot ofte kunne forutsi de antatte svingningene gjennom grunnskolen, som følge av endringer i barns psykiske, sosial, emosjonelle og kognitive utvikling, i tillegg til endringer i klasseromsmiljøet.

Relasjonen vil også ha betydning for hvordan vi oppfatter et budskap. Hvordan et budskap blir oppfattet er ikke bare avhengig av ordene som blir sagt og nonverbale uttrykksformer, men også av hva slags forhold det er mellom dem som kommuniserer (Kvalbein, 2000 s.61). Elev-lærer-relasjonen vil derfor også påvirke hvordan en elev reagerer på budskapet fra læreren.

En medvirkende årsak til problematferd i skolen er at undervisningen i ungdomsskolen er i dag preget av mye stillesitting, store elevgrupper og auditiv formidling, til tross for at flere elever har behov for tettere voksenkontakt, praktiske innfallsvinkler, fysisk aktivitet og visuell formidling. Ungdomsskolen har med dette en form og struktur som vil føre til at noen elever vil komme til kort, både faglig og sosialt (Amundsen, 2011). Ogden (2012 s.14-15) hevder også at skolens struktur, det fysiske miljøet og faglige tilbudet i seg selv bidrar til problematferd i skolen. Dårlig luft i klasserommet og overfylte klasserom, dårlig voksentetthet, store elevgrupper, kjedelige fag og høye forventninger. Andre forhold som f.eks. når på dagen timen er og hvor stort krav til arbeidsro aktiviteten krever vil også påvirke. Elevenes aktivitetstrang og behov for spenning i hverdagen kan også bidra til at det blir uro og forstyrrelser i klassen.

I studien til Annlaug Flem (2003) hevdes det at de som lever med lese- og skrivevansker ofte kan oppleve at de ikke mestrer skolens krav. Dette kan få negative konsekvenser, slik at de opplever skolen som kjedelig og meningsløs. Sollesnes (2018 s.38) hevder at elever som har vansker i skolen kan takle dette forskjellig. Noen vil ta utfordringen mens andre vil gi opp. For dem som gir opp vil atferden vise seg hovedsakelig i to strategier; å lide i stillhet eller å utagere sin frustrasjon. Gunn Imsen (2016 s.48) mener at det er viktig at elevene får utfordringer for at de skal lære noe, men utfordringene må ikke være så store at de ikke klarer å følge med. Elevene er forskjellige, noen løser oppgaver lett, mens andre ikke skjønner hvordan de skal begynne. Dette kan gi ulike utslag. Noen kjeder seg fordi de får for lite utfordringer, mens andre forstår ikke oppgaven og finner det hele meningsløst. Resultatet kan ofte føre til passivitet, usikkerhet, motstand, uro eller protest.

I artikkelen til Marie-Lisbeth Amundsen (2011) viser hun til Sørli (1998) som konkluderer med at det er en sammenheng mellom selvoppfatning og lærevansker i skolen. Dette kan da koples sammen med Kaplan (1980) som fant at ungdom med positiv selvoppfatning sjeldnere rapporterte om problematferd og kriminalitet enn ungdom med negativ selvoppfatning. Amundsen (2011) refererer også til forskning (Kupersmidt og Coie 1990, Berndt 1996, Dishion mfl. 1995) som hevder at sosial avvisning fra jevnaldrende utgjør en risikofaktor i forhold til utvikling av negativ atferdsproblematikk.

Turid Skarre Aasebø (2010) mener at det ikke utelukkende er et individuelt anliggende hvordan eleven forholder seg til skolen, men at det er avhengig av hvordan andre rundt eleven fortolker og aktualiserer elevens posisjon. Ønsket om popularitet og status kan i enkelte klassekulturer bidra til dårligere skoleprestasjon, lavere innsats og dårlig oppførsel. «Når ære blir et overordnet prinsipp for akseptabel atferd, utløses ofte spiralprosesser som kanskje ingen ønsker» (Frønes, 1997 s.84). Thomas Nordahl (2014 s.14) hevder at eleven ikke står fritt til å gjøre, tenke og mene, men omgivelsene og situasjonene eleven er i setter begrensninger og gir muligheter for hans/hennes oppfatninger og handlinger.

Problematferd kan ofte oppstå i «problemklasser», hvor klassesammensetningen er uheldig og læreren kommer dårlig overens med klassen (Ogden, 2012 s.13-14).

Dårlig kommunikasjon og misforståelser kan være en årsak til konflikter. Det kan være at noe sies på en fornærmende måte, men ikke er ment slik, eller at man ikke takler at man er uenige om noe på en god måte. Ofte kan det dreie seg om hvordan ting sies, og ikke hva som sies (Kvalbein, 2000 s. 143).

Torkjell Sollesnes (2018 s.35) mener at alle barn, uansett bakgrunn, i perioder kan slite med vonde tanker og følelser som de ikke klarer å håndtere innenfor rammene av det omgivelsene vil oppfatte som en adekvat måte i sosiale situasjoner. Disse vanskene kan hindre barnet å samle tankene og konsentrere seg om arbeidsoppgavene i skolen. I disse sosiale situasjonene vil barnet kunne fremstå som usikkert, tilbaketrukket eller pågående og aggressivt. Vanskene kan på denne måten bidra til at barnet får problemer med å gjøre det som er riktig.

Solholm og Jakobsen (2009) refererer til Webster-Stratton & Reid (2006) som hevder at risikofaktorer som kan føre til utvikling av problematferd er blant annet avvikende vennegrupper, dårlig tilhørighet til og integrering i barnehage- og skolemiljø, svak klasseroms- eller gruppeledelse og foreldre med streng og inkonsistent grensesetting og dårlig tilsyn.

3.3 Hva forebygger eller reduserer uønsket atferd i skolen?

De skolene som lykkes i å "etablere og opprettholde strukturer og rutiner, effektivt utvikler og kommuniserer klare forventninger til ønsket atferd og gir konsekvenser ved brudd på utviklede normer, har lavere forekomst av uønsket atferd" (Ertesvåg, 2014). For å forebygge og redusere uro,

må man i større grad sette fokuset på det voksne miljøet og skolens forutsetninger for å lykkes med å sette i verk, og opprettholde, effektive tiltak for å forebygge uro, samt redusere uro når det oppstår (Ertesvåg, 2014). Tidligere så ledet læreren læringsarbeidet ved disiplinering i form av fysisk avstraffelse, i dag er fortsatt «disiplinering» i viktig del av klasseledelse, men vi snakker nå om etablering og håndtering av regler og rutiner og atferdsregulering for å utvikle trygge, støttende og motiverende læringsmiljøer (Lyngsnes & Rismark, 2014 s. 135).

Nordahl (2014 s.152) hevder at;

«Klasseledelse med tydelige forventninger, klare regler og positive relasjoner fremmer både den faglige og sosiale læringen. En slik klasseledelse vil også innebære at det utvikles et stabilt og godt læringsmiljø.»

Læreren som klasseleder kan bidra til bedre læring og mer trivsel for elevene. Som klasseleder er læreren den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet. Det er også en godt dokumentert sammenheng mellom læringsmiljøet og elevenes faglige prestasjoner. God klasseledelse er også en forutsetning for en mer variert, praktisk og relevant opplæring, hvor elevenes læring vektlegges (Stortingsmelding nr.22, 2010-2011). Undervisning som systematisk og bevisst varierer sitt undervisningsinnhold, får et bedre resultat enn undervisning som ikke gjør det (Engen & Haug, 2012 s.36-37).

God klasseledelse skal ifølge Ogden (2013 s.18) blant annet skape og opprettholde arbeidsro, fremme engasjement og oppmerksomhet, fremme sosial kompetanse og prososial atferd og skape samhold og trivsel i klassen. Klasseledelse skal også stimulere elevene til å ta ansvar for egen atferd og læring.

I studien til Grimsæth m.fl. (2018) kommer det frem av dem som arbeider i skolen, at det fokuseres på å følge regler og å få elevene til å forstå at deres handlinger har konsekvenser, i arbeidet med sosial kompetanse og håndtering av atferdsvansker. Informantene har også svart at de bruker ulike program eller verktøy i dette arbeidet. Samtidig kan funn i studien tyde på at atferdsregulerende programmer ikke er nok i seg selv.

Solholm og Jakobsen (2009) fant at det er mulig å fange opp barn med atferdsvansker gjennom kortvarige intervensjoner, og at disse kan redusere atferdsvanskene. Videre indikerer studien at slike intervensjoner kan ha positiv virkning på barns atferd, men at disse vil være mer effektive dersom de skjer tidlig i vanskeforløpet.

I alle former for undervisning er kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev helt avgjørende. Elever med en god relasjon til læreren trives bedre og blir mer motivert og inspirert. Lærere med god relasjon til elevene opplever mindre atferdsproblemer, enn lærere med dårlig relasjon til elevene (Nordahl, 2014 s.133).

Når det gjelder lærer-elev-forholdet skriver Henricsson & Rydell (2004) at positiv atferd har blitt assosiert med aksept av og harmonisk forhold til lærere. Et hovedmål for skolens mentale helsetjenester bør derfor være å redusere fiendtlighet mellom lærere og barn. En beskyttende faktor for problembarn kan være det prososiale aspektet av sosiale ferdigheter, det er derfor viktig å hjelpe barn med å utvikle sin sosiale kompetanse.

Lærerne i studien til Grimsæth m.fl. (2018) svarer at de tilrettelegger for at elever kontinuerlig skal utvikle sosial kompetanse i hverdagslige naturlige situasjoner i skolen. De forteller videre at de trener systematisk med elever, men de opplever likevel ikke tilfredsstillende fremgang. Dette kan ha ulike årsaker, og kan blant annet tyde på at fokus på strategier for sosial utvikling blir for ensidig og for lite knyttet til relevante naturlige situasjoner. De mener at det ikke finnes noe verktøy for å nå et bestemt mål, men at lærerne kan peke på mulige utveier, komme med eksempler og stille reflekterende spørsmål, eller oppfordre eleven til å endre atferd.

Lærerne i Postholm (2013) sin studie presiserer viktigheten av å utforme regler og rutiner før de møter en klasse for første gang. De trekker også frem hvor viktig det er at lærerne som jobber sammen har felles regler og rutiner.

Lærerne har også stor tro på at en positiv kommunikasjon og gode relasjoner vil skape et godt læringsmiljø for elevene, og at gode relasjoner er det viktigste i alle sammenhenger når det gjelder god klasseledelse. Når gode relasjoner mellom elevene etableres og opprettholdes, så opplever de at mobbing blir et mindre problem (Postholm, 2013).

Nordenbo og kolleger (2008) fant at elevenes selvregulering ift. atferd, vil øke når elevene involveres i arbeidet med å formulere reglene, og gjennom positiv oppfølging fremfor straff (Postholm, 2013). Ved bruk av straff, kan læreren oppleve at elevene blir redd for ham eller henne, uten at den uønskede atferden forsvinner. Virkningene av straff er begrenset i forhold til hva en kan oppnå ved bruk av ulike former for belønning (Imsen, 2015 s.81). Ut fra prinsippet om at all atferd påvirkes av de konsekvenser den får, er det dukket opp en strategi for atferdsmodifikasjon som går ut på å vektlegge å fremme positiv observerbar atferd. Positiv atferd skal forsterkes, mens problematferd skal endres. Den atferden en ønsker mer av får positiv forsterkning og oppmerksomhet, og en gir minimalt med oppmerksomhet og fokus til den atferden en ønsker mindre av (Lyngsnes & Rismark, 2012 s.58-59).

Lærer-elev relasjoner relateres til endringer i barns eksternaliserende- og internaliserende atferdsproblemer. Gode relasjoner synes å støtte barns sosioemosjonelle og atferdsmessige utvikling. Forskning som har undersøkt gjennomsnittskvaliteten på lærer-elev relasjonen gjennom grunnskoleårene, har funnet at denne reduseres i denne perioden (O'Connor et al., 2011).

I Flems biografi av Tor (2003) hevdes det at alle barn har mange urealiserte muligheter, og at en derfor bør se på barnets personlighet som helhet og på barnets muligheter, og utvikle pedagogiske teknikker slik at den enkelte kan få mulighet til å utvikle seg på en positiv måte. Det er viktig å ta utgangspunkt i, og bygge videre på, de ressursene eleven råder over. Om en legger til rette for allsidig og positiv læring, kan dette føre til ny positiv læring, som i sin tur kan føre til svekkelse av negative trekk.

Dersom eleven har det bra med seg selv, passer inn i det han/henne anser som et bra miljø og at krav og forventninger er mulig å innfri og gir en viss grad av mestringfølelse, så kan det sies å gi en uproblematisk og sosialt akseptert oppførsel (Sollesnes, 2018 s.52). Flem (2003) mener at et godt samarbeid mellom hjem og skole er av stor betydning, og det bør være et respektfullt og godt lærer-elev-forhold om eleven skal føle seg trygg.

I stortingsmelding nr.22 (2010-2011) hevdes det at variasjon er sentralt for elevenes motivasjon. Mange elever trenger praktiske aktiviteter, men at dette forutsetter at læreren har den nødvendige tryggheten og kompetansen for å kunne gjennomføre dette. Om ikke læreren har tilstrekkelig kompetanse om hvordan praktiske læringsaktiviteter kan anvendes, kan det bidra til mer uro og mindre læring. Aasebø (2010) hevder også at inspirerende, motiverende og faglige dyktige lærere er en forutsetning for et godt læringsmiljø.

3.4 Oppsummering

Begrepet problematferd tolkes på ulike måter, alt etter aldersgrupper og institusjon. I litteraturen på feltet blir problematferd tolket som noe som tar fokus bort fra undervisningen, elever som ikke har en aldersadekvat oppførsel og mobbing. Det blir ofte uttrykt som at eleven har disiplin vansker, konsentrasjonsvansker, utagerende atferd eller eksternaliserende atferd (Ertesvåg, 2014; Solholm & Jakobsen, 2009; O'Connor et al., 2011). Det ligger også en stor utviklingsrisiko for videre skjevutvikling ved tidlig påvisning av problematferd (Henricsson & Rydell, 2004). Sollesnes (2018 s.43-44) mener problematferd kan deles inn i fire kategorier. Disse er lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, introvert atferd og alvorlig regelbrytende atferd. Han mener også at problematferd er kontekstuell (2018 s.37) og at det er om atferden er vanskelig for omgivelsene som avgjør om det blir problematferd (2018 s.35). Uro og manglende konsentrasjon er ofte et større problem for læringsmiljøet enn utagerende atferd, da denne atferden skjer hyppigere (Ogden, 2012 s.13-14).

All atferd har en årsak, men årsakene til problematferd er ofte svært sammensatte (Sollesnes, 2018 s.52). Det som ofte går igjen, er lærerrelasjonens betydning for elevenes trivsel og oppførsel (O'Connor et al., 2011; Pomeroy, 1999; Henricsson & Rydell, 2004). Vennerelasjoner og klasseroms-miljøet/kulturen er også viktige elementer, samt oppvekstvilkår (Aasebø, 2010; Flem, 2003; Amundsen, 2011). Relasjonen vil også ha betydning for hvor god kommunikasjonen blir og

oppfattelsen av hva som blir kommunisert (Kvalbein, 2000 s.61). Ogden (2013 s.12-15) trekker frem motivasjon, evner, hjemmeforhold, struktur og fysisk miljø som vanlige årsaker til problematferd. Ogden (2013 s.13-14) mener også det noen ganger kan bli «problemklasser» på grunn av klassesammensetning og lærertildeling. Elevens selvoppfattelse, og hvordan denne påvirkes av egne evner, ved for eksempel læreversker, er også funnet å ha betydning (Henricsson & Rydell, 2004). Lærerens klasseledelse, som blant annet inkluderer grensesetting og valg av undervisningsform er også viktig for hvordan mange elever håndterer skolehverdagen (Grimsæth et al., 2018). Klasseledelse er en årsak som også Nordahl (2014 s.151) trekker frem til hvorfor problematferd oppstår. Det kan også oppstå interessekonflikter i klassen, om for eksempel lærer ønsker arbeidsro og elever ønsker å prate med sine medelever (Ogden, 2013 s.19). Alle elever kan oppleve vansker i perioder som utløser problematferd. Hvordan vanskene håndteres kan være avhengig av personligheten til elevene (Sollesnes, 2018 s.35).

God klasseledelse skaper et stabilt og godt læringsmiljø (Nordahl, 2014 s.152). Klasseledelse er også viktig for samhold og trivsel på skolen (Ogden, 2013 s.18). Den viktigste enkeltfaktoren for læring og trivsel i skolen er læreren slås det fast i Stortingsmelding nr.22 (2010-2011). Når vi jobber med å forebygge og redusere problematferd, må vi inkludere strukturer, rutiner og forutsetningene til skolen (Ertesvåg, 2014). Variasjon og praktiske aktiviteter fører til mindre uro (stortingsmelding nr.22, 2010-2011). Atferdsregulerende programmer har effekt, men disse er gjerne ikke nok alene (Solholm & Jakobsen, 2009). Elevene må også trenes i å utvikle sosial kompetanse. Gode relasjoner, både til ansatte og medelever, samt et godt læringsmiljø, er viktig som forebygging og for å redusere negativ atferd (Postholm, 2013; Solholm & Jakobsen, 2009; Grimsæth et al., 2018). Ifølge Nordahl (2014 s.133) er kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev avgjørende og vil kunne redusere atferdsproblemer. Felles regler og rutiner, hvor elevene involveres, positiv oppfølging og dyktige lærere er også funnet å være positivt for elevenes atferd (Ertesvåg, 2014; Aasebø, 2010). For å hindre at en begynnende skjevutvikling eskalerer er det viktig med tidlige intervensjoner, bygge på ressursene til eleven, samt et godt skole-hjem-samarbeid (Solholm & Jakobsen, 2009). Dersom eleven har det bra med seg selv, passer inn og opplever mestringfølelse, så vil dette bidra til uproblematisk og sosialt akseptert oppførsel (Sollesnes, 2018 s.52).

Kapittel 4: Resultater

I dette kapittelet vil jeg legge frem mine funn, som til sammen gir grunnlag for svar på problemstillingen. Som en rød tråd i analysen prøver jeg å besvare de tre forskningsspørsmålene. Disse er ment å belyse sentrale sider ved problemstillingen. Ved å ta for seg hvert enkelt spørsmål har tanken vært å tilegne seg nødvendig kunnskap og innsikt om hva elever i videregående skole mener er årsakene til at noen elever oppleves å ha en atferd som hindrer et godt læringsmiljø på skolen. Forskningsspørsmålene har vært en viktig rettesnor for funn og analyse, og ført til følgende kapittelinndeling:

1. Funn og analyse av hva elevene regner som problematferd.
2. Funn og analyse av hva elevene mener er årsaker til problematferd.
3. Funn og analyse av hva elevene mener kan forebygge eller redusere problematferden.

Informantene består av seks elever på videregående skole VG2. Alderen på disse var alle fra sytten til tjue år. Utvalget besto av to jenter og fire gutter. For å bevare anonymiteten har jeg gitt dem fiktive navn. Jentene er kalt Lene og Trine, og guttene er kalt Jens, Kim, Jan og Ole. Fire av informantene er etnisk norske, og to er ikke.

Det er elevenes egne uttalelser, og min tolkning av uttalelsene, om deres meninger, erfaringer og oppfatninger som danner grunnlag for svarene.

4.1 Hva elevene regner som problematferd

For å få gode svar på hva elevene selv mener er årsakene til at noen elever oppleves å ha problematferd på skolen, må vi først få klarhet i hva elevene legger i begrepet problematferd og problemoppførsel. I denne delen beskrives hva informantene forteller at de legger i disse begrepene. Noen overordnede grupperinger gikk igjen, selv om informantene la litt forskjellig betydning i disse. Dette var forstyrrende oppførsel, manglende respekt for lærer, manglende deltakelse og regelbrudd. Jeg ønsker derfor videre å dele opp i disse fire kategoriene. I tillegg var det en informant som nevnte rasisme og en som trakk inn om det ble gjort med vilje eller ubevisst. Disse momentene er også tatt med her.

4.1.1 Forstyrrende oppførsel

Samtlige informanter forteller om at de opplever forstyrrende oppførsel som en form for problematferd. De skiller samtidig litt på hva de mener er forstyrrende oppførsel. Lene sier at det å komme for sent til timen er problematferd, mens hele fem informantene trekker frem snakking (uten lov av lærer) i timen som problematferd. Jens og Jan nevner uro i klassen, og Jens sier: «Hvis det er litt liv i klassen så begynner jo alle sammen, ikke sant, å bli liv i klassen, så da blir det jo kanskje litt bråk da, ikke sant. At det blir litt uro, kan det være.»

Når en elev gjør noe dumt fysisk mot en annen elev, så oppleves det som forstyrrende forteller Lene og Ole, samt verbal krangling mellom elever. Lene sier: «...når folk begynner å ha en krangel, så blir jo alle involvert med en gang, for man snakker jo høyt og ser på kroppsspråk».

Flere av informantene forteller at de mener det er problematferd når noen er slemme. Lene sier: «Hvis jeg hadde vært slem med noen, det hadde jo ikke vært greit.» Jens mener det er problematferd når noen gjør narr av andre elever ved å le av dem når de sier noe i klassen eller for eksempel under en presentasjon. Ole mener der er dårlig oppførsel når man er slem mot andre. Hva som her legges i det å være slem ble ikke utdypet i denne uttalelsen, men basert på andre uttalelser fra Ole, så kan vi anta at det å være slem betyr at en elev med vilje gjør noe en annen elev ikke liker.

Lene fortalte også om at det opplevdes forstyrrende når noen kommer med spydige kommentarer eller svarer lærer og medelever frekt. Også banning blir nevnt her. Lene og Trine fortalte om medelever med utagerende atferd som forstyrrende, og beskrev atferden som raseriutbrudd og sinneutbrudd.

Å sove i timen ble nevnt av flere informanter, men da som et moderat problem. Lene mener det kan bli et problem, for da må jo læreren for eksempel stoppe opp timen for å vekke den personen. Trine sier: «...jeg tenker at hvis du mobber noen, ikke sant, da er det et litt større problem enn at hvis du sover i timen da.» Hun sier også at for henne så er det ikke så veldig forstyrrende om noen sover i timen, med mindre det gjør at læreren må mase på at de som sover må våkne.

Flere informanter nevner også det «å sabotere undervisningen» som problematferd. Jens sier:

«Hvis du med vilje prøver å ødelegge for de andre, eller i timen da. Eller si at du...si at noen presenterer, og du tar og gjør narr av dem, ikke sant. Det handler om at du gjør kanskje de andre medelevene dine usikre da.»

Når det blir stopp i timen, så oppleves det som forstyrrende for andre elever. Det ødelegger «flyten i timen» forteller Jens. Lene opplever det også som forstyrrende når noen holder på med aktiviteter som ikke er skolerelaterte i timene, og også når noen ikke har gjort oppgaver, og dette går ut over andre. Jens forteller at for mye engasjement kan være forstyrrende. Han sier: «Engasjement da, det kan jo også være bråk liksom. At hvis det blir for mye fra alle kanter da, så kan jo det defineres som bråk da.»

4.1.2 Manglende respekt for lærer

Begrepet respekt for hverandre går igjen i flere av intervjuene. Elever som ikke viser respekt for lærere oppleves av noen som å være problematferd. Jens sier følgende om å ha respekt for læreren:

«Man skal vise respekt for læreren, ikke sant, og læreren er på en måte sjefen i timen, og hvis en elev er litt opprørsk da, går imot læreren og ikke vil høre på læreren, så går det jo imot den normen.»

4.1.3 Manglende deltakelse

Det å ikke følge med på undervisningen i timen mente ikke informantene var problematferd, selv om, som vi ser over, de opplevde det som problematferd hvis læreren måtte stoppe opp i timen på grunn av dette. På spørsmål om han tenker det er dårlig oppførsel når noen ikke gidder å følge med, svarer Kim at han ikke tenker det er dårlig oppførsel.

Heller ikke mobilbruk i timen oppleves som problematferd blant informantene. Flere informanter forteller at de selv noen ganger bruker mobilen i timen. De mener dette ikke er dårlig oppførsel, da de ikke forstyrrer noen andre med dette. Kim synes heller ikke dette er dårlig oppførsel, og begrunner dette på følgende måte: «jeg syns ikke det er dårlig oppførsel, siden ikke jeg forstyrrer noen av de andre i klassen.»

4.1.4 Regelbrudd

Forskjellige regelbrudd oppleves ofte som problematferd. Dette gjelder blant annet det å ikke høre på beskjeder fra lærer og gjøre det en får beskjed om. Noe utsagn fra flere informanter vitnet om. Jens uttalte blant annet: «...en elev som er skikkelig trassig og uansett hva du gjør da, så blir det bråk da.» Han sier videre at når en elev får beskjed fra læreren om å gjøre noe, så skal han eller henne jo gjøre det, og at han synes det er dumt når elever går imot lærerens ord, og prøver å protestere på ting.

Det å mobbe eller plage medelever ble nevnt flere ganger av flere informanter. Dette er det enighet om at er problematferd. Det skilles her på alvorlighetsgrad, som for eksempel i disse utsagnene fra Jens som i det ene eksemplet uttrykker alvorlig problematferd som: «hvis du direkte mobber, eller plager noen.» Eller når han fremstiller noe som mindre alvorlig og sier: «en person som velger å være litt teit da med vilje og lager dårlig stemning.» I det første utsagnet er det liten tvil om at dette regnes som problematferd. I det andre utsagnet er alvorlighetsgraden litt lavere, men fremdeles problematferd i en mildere form.

I forhold til skulking, så var det litt delte opplevelser om dette var problematferd. Lene mente at det var problematferd, da det gikk ut over de andre i klassen. Trine sa følgende:

«Det jo en viss respekt å faktisk møte opp til timen også, fordi at du har jo opptatt en plass, for en annen som kanskje ville ha den, så jeg vil jo si at det er dårlig oppførsel på en måte, hva skal jeg si, slem eller noe sånt noe mot andre, men det er jo dårlig respekt overfor læreren og overfor de andre elevene, og de som kanskje ikke har fått plassen da.»

Skulking blir da også problematferd, da det implisitt vil si at det viser lite respekt og dårlig holdning overfor andre elever og læreren. Lene fortalte om en opplevelse hvor det var under fem stykk som

møtte opp i en klasse på femten elever. Hun mente da at det indirekte ble problematferd for alle de andre elevene i klassen, for da var det jo mye av det som var planlagt at de skulle gjøre som de ikke fikk gjort, og som gjorde at undervisningen ble dårligere.

Jeg opplever det derfor som litt delte opplevelser og oppfatninger av hva som gjør at en elev opplever skulking som et problem. Eleven forstyrrer jo ikke og plager jo ingen, men det kan likevel oppleves som et problem for noen.

4.1.5 Rasisme

Jan trakk frem rasistiske kommentarer som problematferd og uttalte: «Hvis de sier at jøder fortjener ikke det og det, svarte fortjener ikke det og det, da reagerer jeg veldig.»

4.1.6 Med vilje

Jens mente at problematferd kan være både med vilje og ubevisst, men at det er stor forskjell på om problematferden gjøres med vilje, eller ubevisst. Hvis det gjøres bevisst for å ødelegge, så er det problematferd, men hvis de gjøres ubevisst, så blir det litt annerledes. Hvordan atferden kan gjøres ubevisst sier Jens kan være for eksempel når:

«jeg tenker vel når du hadde engasjement i timen, det blir kanskje litt vanskelig å kontrollere, for du gjør det ikke med vilje for å ødelegge, men når du med vilje prøver å ødelegge, så kan du bestemme det selv. Da tror jeg du har et fritt valg til å bestemme om du skal ødelegge eller ikke.»

Jens sier at når en person som velger å være litt teit med vilje og lager dårlig stemning, så blir det litt annerledes og blir en større utfordring for læreren og klassen. Dette kan tolkes som at en person som da ikke bevisst har valgt å ha problematferd, vil lettere kunne prates til rette, enn en person som med vilje ønsker å ha denne atferden. Et utsagn fra Ole som også støtter at atferden noen ganger skjer ubevisst er denne forklaringen på hvorfor en uønsket hendelse skjedde flere ganger: «Det er bare automatisk egentlig, eller en vane».

De fleste trakk derimot frem selve atferden som problematferd, og skilte ikke på om den ble gjort bevisst eller ubevisst. Dette var ikke noe jeg spesifikt hadde som et spørsmål i min intervjuguide.

4.2 Hva elevene mener er årsaker til problematferd

Jeg ønsket også å få tak i hva elevene mener er årsakene til at det er problematferd på skolen. Jeg har delt svarene fra informantene opp i ulike grupperinger, hvor det varierer fra kun en informant som mener dette har betydning, til noen grupperinger hvor alle informantene mener det har betydning.

4.2.1 Klassen

Lene og Jens trakk frem dårlig klassemiljø som en årsak til problematferd på skolen. Lene kom med følgende uttalelse: «Klassemiljøet påvirker oppførselen vil jeg si. I denne klassen er det slik, men jeg ville ikke sagt det i andre klasser, da tror jeg ikke det er det.» Lene forteller videre at dette henger sammen med egen mistriksel og dårlig inntrykk av klassen. Jens, som også trakk frem klassemiljøet som medvirkende årsak til problematferd, snur problemstillingen og mener at dårlig oppførsel også gjør klassemiljøet dårligere. Han mener også at trivsel henger sammen med klassemiljø og at respekt for læreren er viktig for et godt klassemiljø. Han sier videre at det som ofte ødelegger klassemiljøet er de personene som hele tiden skal trosse læreren og på denne måten bidrar til et dårlig klassemiljø.

Trine og Ole mener at noe av årsaken til problematferd på skolen kan ligge i dårlig kommunikasjon. Trine sier:

«Og så er det liksom sånn at det ender opp med at ingen av oss gidder å høre på hverandre, og så blir det en konflikt som varer lenge, og så går vi og er sånn småirritert på hverandre, og så finner vi ut av at det var faktisk bare en misforståelse.»

Dårlig kommunikasjon kan ifølge Trine føre til konflikter og irritasjon. Hun sier også at noen, for å forsvare seg, tar igjen og at flere kan blande seg inn og gjøre det verre. Ole forteller om en opplevelse med en lærer, hvor læreren ble sint og ikke ville høre på forklaringen som eleven ønsket å gi. Eleven likte ikke læreren etter denne hendelsen. Ole mente at dette skjedde på grunn av dårlig kommunikasjon.

Jens mener at når en elev sier noe høyt i klassen, så vil det påvirke resten av klassen. Dette er spesielt når noen sier noe negativt om andre eller skolen. Han mener også at når en gjeng lager bråk i klassen, så oppleves det som om det er noen som skal være tøffe overfor hverandre og som dermed oppmunttrer hverandre til å lage bråk. Jan sier at venner og familie er den største påvirkningen som du har, og mener at om du havner i et dårlig miljø, så vil det kunne føre til at du utvikler problematferd. Det blir også blant andre nevnt at negativt snakk om en lærer vil påvirke andre elevers tanker om den læreren. Det vil ifølge Kim kunne føre til dårligere oppførsel mot læreren. Fire av informantene har trukket frem at vennene dine, og andre rundt deg, har mye å si for oppførselen deres på skolen, og at et dårlig miljø vil kunne bidra til at en elev utvikler problematferd.

Ole forteller om en hendelse da en konflikt i friminuttet eskalerte og fortsatte inn i timen. Lene sier på generelt grunnlag at hvis det oppstår en krangel i friminuttet, så er det ikke lett å stoppe det før timen begynner, og at det da vil påvirke oppførsel i timen etter.

Trine mente at hvordan du blir møtt av andre elever påvirker mye hvordan dagen og humøret blir. Et smil kan gjøre dagen superbra og hvis noen baksnakker deg så kan humøret bli dårlig med en gang.

Hun uttalte: «elevene, kanskje er det mest de som påvirker oss hva som, eller hvordan dagen blir da. Hvordan oppførselen ender opp liksom.»

4.2.2 Eleven

Informantene ble spurt om hvordan det ville påvirke dem om de hadde en skikkelig dårlig dag når de kom på skolen. Det var litt variert hvor mye de tenkte at humøret ville påvirke oppførselen på skolen. Tre av informantene mente at det påvirket dem i liten grad, og tre mente at det ville påvirke i middels til stor grad. Lene mente at det er veldig vanlig at elever har en dårlig dag, og mente det hadde mye å si for konfliktnivået i klassen. På spørsmål om hva hun mente er den vanligste grunnen til at det blir konflikt mellom lærer og elever svarte hun at det sannsynligvis var på grunn av misforståelser og om man har en dårlig dag, fordi man da ofte har kortere lunte, og at det derfor fort kan gå ut over andre personer.

Jens hevdet å bli lite påvirket av å ha en dårlig dag, og uttalte: «Jeg kan bli påvirket positivt, men med negative ting, så føler jeg ikke det påvirker min skoleatferd.» Han mente at det er en selv som velger om dagen skal bli god eller dårlig, og at hele dagen ikke blir ødelagt selv om morgenen var dårlig. Jan fortalte at om han ikke hadde en god dag, så ville han helst ikke la seg bli for mye påvirket av det. Senere i intervjuet, på spørsmål om hva han tenker påvirker humøret og dagen mest, sa han derimot at han: «De rundt, vil jeg si. Læreren vil jeg si, dårlig dag, det er sånn alle som er rundt deg.» Jeg tolker dette som at informanten helst ikke vil la seg påvirke av en dårlig dag, men tenker likevel at det kan ha en del å si for oppførsel. Trine mente at det merkes kjempegodt når noen i klassen har en dårlig dag. Dette merkes spesielt på engasjement i timene, og er vanskelig å skjule for elever i samme klasse som er sammen hver dag. Samtidig mente hun at det er menneskene rundt oss som påvirker hvordan vi har det og humøret mest uansett. Kim mente at en dårlig dag kunne føre til at det fort ble noen timer skulking. Ole uttalte at en dårlig dag ikke påvirker noe på skolen, da rollen på skolen er en annen enn på fritiden. Samtidig mente han at det likevel kunne påvirke litt, og sa: «Hvis det er veldig sånn kjipt dag, så kan man merke det litt.»

Når en elev har et annet morsmål og snakker dårlig norsk, så kan det ødelegge for god kommunikasjon og være en barriere for samhandling i klassen. Dette kan igjen føre til dårlig klassemiljø og konflikter mente Lene. Trine påpekte at noen minoritets elever kan ha flyktet fra hjemlandet og ha opplevd ting i livet som vi ikke vet om, og som kan påvirke hvordan de oppfører seg. Dette kan noen ganger bli opplevd som problematferd av andre. Hun sa det slik:

«Vi har jo mange som kommer i fra andre land, for eksempel, som kanskje har opplevd ting som vi ikke skjønner, og som vi ikke har opplevd. Så det kan jo også, påvirke hvordan de oppfører seg og de er kanskje litt sånn usikre på hvordan de skal oppføre seg, så de ender opp med å kanskje bli bråkete. De vet ikke helt hvor de skal gjøre av seg på en måte.»

Ole mente at en grunn til at det blir mye bråk i skolen er at læreren ikke har nok respekt. Uten respekt for læreren, så vil det være enkelt å bare gjøre slik en selv vil, og hvis ikke problematferd blir straffet, så vil det bare skje igjen.

Alle informantene var enige om at oppførselen til elever og til klassen som helhet endres i forskjellige fag, men grunnen til det og hvordan det påvirker har de litt forskjellig svar på. Lene mente at hvis faget er for vanskelig, så kan eleven resignere og gi opp. Dette vil igjen kunne føre til at eleven bare sitter der og ikke gjør noen ting. Programfagene på yrkesfag oppleves gøyere enn fellesfag. Kim mente at hvis det er kjedelig i timen, så vil du heller prate med de nærmeste, og spille på pc-en eller gjøre noe annet.

Jens trakk frem at om et fag er gøy, så blir det ofte mye engasjement, og dette kan føre til at det blir mye bråk i klassen. Dette gjelder spesielt muntlige fag. I kjedelige fag kan det fort bli veldig stille opplever informanten. Jan mente at det er lite forskjell på bråk i timen ut ifra om faget er gøy eller kjedelig, da elevene er mer voksne på VG2 (informantene går alle andre året på videregående skole), men mener at noen få enkeltelever ofte vil lage bråk i fag de ikke liker. Om faget er kjedelig vil noen elever komme med negative kommentarer og noen vil skulke mente Trine. Hun sa også; «jeg liker mer teoretiske fag, og synes det er greit, mens andre liker praktiske ting, så det påvirker både hva som skjer i timen og oppførselen til alle egentlig da.» Det blir mer bråk når det er kjedelig fortalte Kim, og sa at folk snakket mer og fulgte ikke like mye med da. Ole opplever at det er lett å begynne å prate om gøyere ting med vennene sine i timen om faget er kjedelig, eller etter at det har skjedd noe gøy i forkant av timen. Dette er mer en vane, enn bevisst å forstyrre. Han mener også at om faget blir for vanskelig, så blir det vanskelig og tungt å følge med i timen, og at man da heller vil gjøre noe helt annet. I fag man liker, så vil man fokusere bedre på faget sier han. Flere av informantene mener at det ikke alltid er faget i seg selv som er kjedelig, men at det kan ha betydning om læreren klarer å gjøre faget gøy eller ikke. Ole hevder at læreren er en nøkkelperson for om timene blir kjedelig eller ikke, og sier: «Det er jo læreren som gjør faget kjedelig da egentlig. Noen lærere har en bra måte å lære bort ting på, at det er sånn gøy måte å få ting inn i hodet.» Han sier at det også kan ha noen med faget også å gjøre, men at det vil være læreren som har mest betydning for om de forskjellige fagene blir gøy og interessante.

Lene og Trine trakk frem søvn som en faktor for dårlig oppførsel. Begge to mente at lite eller dårlig søvn ville trekke ned engasjementet og humøret, og gjøre personen mer irritabel. Dette var ikke en faktor som jeg spurte spesifikt om i intervjuguiden, men noe informantene selv trakk frem.

Når noen ikke har ambisjoner om å få gode karakterer, men de ønsker bare å bli ferdig med skolen, så kan dette også påvirke atferden på skolen, mente Ole. Noen ønsker å studere videre, og jobber for å få høye karakterer. Disse elevene vil gjerne vise en bedre atferd i timene mente han.

Lene og Ole fortalte om at alt fra små kommentarer til mobbing kan, og vil ofte, påvirke oppførselen mye til dem som blir utsatt for det. Erfaringene de trekker frem viser at det kan endre alt fra humøret den dagen til eget selvbildet, og kan i noen tilfeller føre til utagerende atferd og vold.

Hele fire av informantene trakk frem at personligheten er en viktig faktor for om du har problematferd på skolen. Trine og Jan forteller at de alltid har vært pliktoppfyllende og gjort det de får beskjed om på skolen. Jan sier: «Jeg har alltid vært sånn pliktoppfyllende. Bare gjør det jeg skal.» Trine mente også at det var forskjell på hvor mye elever tåler. Noen tåler mye, og klarer å se bort fra det som skjer rundt seg og konsentrere seg selv med støy i klasserommet, mens andre føler seg utrygge, har ikke lyst til å være der og går kanskje hjem. Kim sa: «personlig så bryr jeg meg egentlig ikke noe om hva andre folk tenker», og antyder med dette at han klarer å fokusere på det faglige, selv om det er mye som virker forstyrrende i klasserommet. Ole forteller også om sin evne til å la det som skjer utenfor skolen ikke påvirke atferden på skolen. Alt dette har med personlighet å gjøre, og hvordan oppførsel påvirkes av andres ord og handlinger, samt egen motivasjon til selv å ha god atferd på skolen.

Lene mente at alle tenåringer har en mental lidelse og at det alltid er noe som er galt. Dette kan for eksempel dreie seg om sosial angst som gjør at du gruer deg mer enn hva som er vanlig til å presentere noe i klassen. Det nevnes også at det for noen kan være stressende å være på skolen, slik at de hele tiden sitter og venter på å komme hjem igjen.

Elever som er sultne kan også være en årsak til problematferd mente Jens. «For vanligvis ville jeg ikke irritere meg over det, men nå irriterer jeg meg over det fordi jeg er sulten.» kommenterte han. Han merker selv at det er mye lettere å bli irritert når en er sulten, og mener at spesielt gutter blir veldig lett irritert når de ikke får mat.

Trine mente at tidligere opplevelser og bakgrunn er en viktig faktor med tanke på oppførsel på skolen. Hun sier:

«Alle har jo forskjellig bakgrunn, så det blir jo varierende også hvordan du selv beskytter deg. Hvordan du oppfører deg, hvilken holdning du har og en del forskjellig, eller oppførselen din sånn generelt.»

Noen elever kan være usikre på hvordan de skal oppføre seg, og ender kanskje opp med å bli bråkete fortalte hun. En person som er litt utrygg på seg selv, vil kunne lage dårlig stemning og være litt bråkete, for å føle seg bedre og for å føle at en har kontroll på ting, mente Jens. En person som er litt sensitiv

og utrygg vil ikke så lett kunne se bort fra det som skjer rundt seg, og da tenke at det er ikke så trygt å være her. Personen vil da kunne bli ukomfortabel og ha lett for å gå hjem sier Trine.

Jens og Ole mente at problematferden ikke alltid gjøres med vilje. Ved mye engasjement i en time, så kan det være vanskeligere å kontrollere seg, selv om en ikke med vilje ønsker å ødelegge for de andre. Det nevnes også at noen ganger gjøres enkelte ting automatisk, da det har blitt en vane. Det presiseres at det i disse tilfellene er snakk om mildere form for problematferd som snakking i timen, mobilbruk og å ikke høre på beskjeder o.l. I de fleste tilfellene mener de at du selv kan bestemme om du ønsker å lage bråk eller ikke.

4.2.3 Familie og hjemmeforhold

Det var litt delt hvor mye informantene mente at hjemmeforhold hadde påvirkning på oppførselen på skolen. Lene og Ole mente at det ville påvirke i mindre grad, men kunne påvirke humøret på skolen om det hadde skjedd noe dumt hjemme. Jens mente at noen kan påvirkes veldig, men andre lite, og at dette kommer an på hva slags person du er og om du lett lar deg påvirke og distrahere. Jan, Trine og Kim mente at hvis det har skjedd noe hjemme, så tenker de på det hele tiden og at det går ut over skoledagen. Det nevnes at problemer hjemme kan påvirke oppførselen slik at en kan bli irritabel, distraheret, negativ og utagerende.

Dårlige hjemmeforhold kan ifølge informantene også være medvirkende til dårlig oppdragelse, mangel på trygghet og sosial kompetanse, noe som igjen vil kunne gi problematferd på skolen. Jan mente at oppdragelsen som en elev har med seg hjemmefra har mye å si for oppførselen på skolen. En elev som har fått grenser hjemme, vil ofte få en bedre oppførsel på skolen og lære seg å respektere andre mener informanten.

4.2.4 Lærer

Lærerens reaksjon på, og straff av, uønsket oppførsel vil ofte kunne føre til større konflikt mellom lærer og elev, mente Kim. Trine uttalte at de som trenger ekstra hjelp ofte ikke får det. I stedet for å finne ut av det egentlige problemet, så befaler lærerne dem bare å sitte stille og gjøre det de får beskjed om sier hun. Denne håndteringen vil da kunne føre til mer problematferd. Hun sier videre at hun føler at elevene ikke blir hørt nok og at elev-lærer-konflikter ofte kan oppstå fordi lærerne ikke lytter og involverer elevene nok. Hun opplever en negativ form for hierarki, og uttaler: «At det er liksom sånn, de er lærere, «vi er øverst, vi bestemmer, dere gjør hva vi sier», ikke sant.»

Når elever forskjellsbehandles så skaper dette irritasjon, mente Lene og Trine. Om noen får lov til å slippe å gjøre oppgaver, eller ikke blir korrigert ved dårlig oppførsel, så skaper det irritasjon hos de andre i klassen.

4.2.5 Lærer-elev-relasjon

Alle informantene mente at relasjonen til læreren har betydning for oppførselen deres på skolen, men det er litt forskjell på hvor stor betydning de mente at dette hadde. Jens mente at det fort kan bli mer liv i klasserommet med en lærer som er godt likt og at det da kan bli mer bråk, men ikke på en negativ måte. Lene og Ole mente at de vil oppføre seg bedre og være mer seriøs med en lærer de liker godt. Trine og Kim mente at en lærer som ikke er godt likt, vil ofte føre til at klassen blir stille og negative, og noen kan ha lett for å skulke. En dårlig likt lærer vil også kunne føre til at det blir lettere å bråke og oppføre seg dårlig mente to av de andre informantene. Jan sa at det ikke ville ha noe å si på oppførselen om relasjonen til læreren er bra eller dårlig, men at læreren likevel vil påvirke oppførselen til andre elever i klassen. Lene og Ole mente at oppførselen endres litt i forhold til om relasjonen til læreren er god eller dårlig, men at oppførselen til elevene kan gå begge veier, både mer positiv eller mer negativ. På spørsmål om hva han gjør annerledes i timene med en lærer som han liker godt, så svarer Ole: «Da er jeg mer sånn seriøs i timen, kanskje rekke opp hånden, følge med, ikke forstyrre andre. Oppfører meg bra da.»

Læreren skal ha respekt, men har jo også selv et ansvar for å fortjene den respekten mente Jens. Og sa videre at noen ganger når læreren ikke får respekt, så er det lærerens egen feil. Kim mente at den vanligste grunnen til at det blir konflikt mellom lærer og elev er at eleven ikke viser læreren nok respekt. Jens mente at det å ikke følge med på undervisningen er å vise lite respekt for læreren. Han uttalte:

«Hvis en elev er litt opprørsk da, går imot læreren og ikke vil høre på læreren, så går det jo imot den normen, at læreren skal ha respekt, og det reagerer kanskje læreren på igjen da, at de kanskje trør litt hardt igjen da, når de ikke får den respekten de skal ha da.»

Lene og Trine fortalte om konflikter de har hatt med lærere som har oppstått på grunn av misforståelser. De mente at misforståelser ofte oppstår når en elev eller en lærer er litt irritert eller sliten i utgangspunktet. Da vil ofte evnen til å lytte være dårligere og ting kan bli galt uttalt eller mottatt. Irritasjonen vil da ofte bli forsterket og resultatet kan ofte bli dårlig oppførsel.

4.2.6 Venner og fritid

De fleste av informantene mente at venner påvirker oppførselen deres på skolen. Det kan være press fra venner som gjør at en person har en annen atferd enn personen ellers ville hatt. Det kan også være et ønske om å være populær som fører til en dårlig oppførsel på skolen. Noen ganger så er det ubevisst påvirkning fra venner som fører til at atferden utvikler seg i negativ retning mente Lene og Trine. Trine sa: «Rett og slett for at det påvirker. Venner er jo den største påvirkningen som du har, både den og familie.»

Noen elever har jobb i tillegg til skole, og dette kan gjøre at de blir mer slitne og ukonsentrerte på skolen, og kan ha vanskeligheter med å kople av.

Fire av informantene var tydelige på at problemer på fritiden vil kunne påvirke oppførselen på skolen. Lene, Trine og Kim mente at hendelser på fritiden påvirker deg på skolen også, og at du vil tenke på det uansett, spesielt om det er noe negativt som har skjedd. Dårlig oppførsel på fritiden vil ofte fortsette som dårlig oppførsel på skolen, spesielt om du treffer samme personer på skolen som på fritiden. Hendelser på fritiden blir også lett tatt opp igjen på skolen. Trine mente at det kunne påvirke mye, og at det ikke alltid er så lett å velge å ikke la seg påvirke. Hun forklarte det slik: «Du kan sikkert putte på, et fake smil, og bare si at alt er greit, men det ligger jo fortsatt her oppe og det er ikke alltid man kan styre det som skjer oppi hjernen.»

Ole mente at det som skjer på fritiden ikke påvirker, da rollen på skolen er en helt annen enn den rollen en har på skolen.

4.2.7 Andre forhold på skolen

Trine påpekte at et klasserom med tett og dårlig luft, vil kunne føre til at elever blir mer slitne, og kan få hodeverk. Dette, samt en monoton hverdag, vil igjen kunne føre til irritable elever og at småting eskalerer forttere. Jan mente at det er mye frihet på videregående skolen, og at det noen ganger kan bli litt for lite struktur og for mye frihet. Flere av informantene trakk frem forskjellige forhold ved skolehverdagen som kan være med på å skape uro og problematferd blant elever. Det ene som blir nevnt er hvordan timeplanen er lagt opp. Hvis det for eksempel legges opp til lang dag på fredagen med teoriundervisning i de siste timene, så kan det være vanskelig for mange å holde motivasjonen og humøret oppe. For mye av undervisningen er også lagt opp til at elevene skal sitte og lytte til læreren. Dette gjør også at elevene blir lei, og kan føre til bråk.

4.3 Hva elevene mener kan forebygge eller redusere problematferd

Etter å ha fått større forståelse for hva informantene la i begrepet problematferd og hvorfor det forekommer, spurte jeg deretter informantene om det er noe som kan gjøres for å forebygge eller redusere problematferd i skolen. Jeg fikk mange tilbakemeldinger på dette, og har valgt å kategorisere dem under hva elevene selv kan gjøre, hva klassen som gruppe kan gjøre og til sist hva læreren kan gjøre.

4.3.1 Hva kan elevene gjøre?

Det kommer frem hos alle informantene at de mener at det også er noe elevene selv kan gjøre for å unngå eller redusere problematferd i skolen. Jens sier: «Men det er jo liksom det at det er jo opp til hver enkelt elev da, at de velger å oppføre seg pent, ikke sant.»

Jens, Jan og Ole mente at det er viktig at elevene har respekt for læreren, og innretter seg etter hierarkiet som er satt i skolen. Læreren er sjefen og elevene må vise læreren respekt, men læreren har også selv ansvar for å oppføre seg på en slik måte at han/hun fortjener respekt. Elevene må følge beskjeder og regler som gjelder. De må også forvente å få tilbakemelding eller straff om de bryter regler, eller ikke viser læreren respekt mente Ole.

Alle informantene mente at det å ha en god dag bedrer oppførselen og motivasjonen på skolen. Om man har en god dag, så tåler en mer og blir mer positiv mente flere av informantene. Det er mye som påvirker om dagen blir bra. Gårsdagen vil påvirke forventningene til dagen i dag, så om dagen i går var bra, så vil det påvirke forventningene til den neste dagen også, fortalte Lene. Hvis du har det bra hjemme, for eksempel på morgenen før skolen, så vil det også påvirke hvor bra en har det når en kommer på skolen. Venner og lærere som du møter på skolen vil også påvirke om dagen blir bra eller ikke hevdet Trine og Kim. De trekker også frem at når noen har en god dag, så vil man bli mer positiv og motivert for å lære. Det blir da enklere å la være å irritere seg over andre, man blir mer sosial, får lyst til å gjøre det bra og læringen virker gøyere. Trine sier: «Vi har lyst til å sitte der å rekke opp hånden og lære da. Så det påvirker ekstremt mye, når folk har en fin dag.» Kim mente at han hadde mer lyst til å gjøre det bra når han hadde en god dag. Jan mener at læreren i stor grad kan påvirke om dagen til elevene blir bra, og sier:

«Det er mange lærere som ler, altså ikke vondt ment, men at de gjerne smiler og ler litt, sier at det var morsomt og sånt. Det kan løfte opp litt, sånt at «jeg har ikke akkurat en så dårlig dag likevel» også at læreren ser en.»

4.3.2 Hva kan klassen gjøre?

Alle informantene mente at et positivt klassemiljø ville redusere problematferd i klassen. Et bra klassemiljø fører til at alle trives, og at det blir mindre sjanse for at noen blir mobbet eller plaget. Elevene i klassen har et samlet ansvar for at klassemiljøet blir bra, og dette vil igjen påvirke blant annet trivsel, trygghet, samhold, sosial interaksjon og motivasjon for læring på skolen, mener informantene. Jan sier det slik: «Hvis det er et bra klassemiljø, så føler jeg at alle trives. Hvis det er dårlig klassemiljø, så vil jo det være større sjans for at noen kan bli mobbet, eller ertet hele tiden.»

Jens poengterte at hvis klassen innretter seg hierarkiet som er satt, har respekt for læreren og føyer seg etter det læreren sier, så blir det god orden og oppførsel i klassen.

Alle informantene mente også at trivsel påvirker oppførselen til elever. De som trives er ofte hyggeligere, smiler og prater mer og oppfører seg generelt bedre. Trivsel henger ofte sammen med klassemiljø, og virker begge veier, slik at et godt klassemiljø kan skape trivsel og trivsel kan skape et godt klassemiljø. Det er de andre i klassen og læreren som er de viktigste personene for å skape trivsel i klassen sa Jan og Kim. «Jeg oppfører meg bedre hvis jeg trives.» poengterer Kim.

Jan og Trine fortalte at trygghet på skolen og i klassen er viktig. Trine mente at utrygghet kan føre til at enkelte elever velger å gå hjem fra skolen. Utrygge elever kan også la sin usikkerhet gå ut over andre, i form av for eksempel mobbing. Utryggheten kan komme av blant annet klassemiljø, hjemmeforhold eller sensitiv personlighet, og kan skape mistriks og problematferd. Utrygghet kan også føre til at de som er utrygge blir veldig herjete og mobbete og sånt mente Trine.

4.3.3 Hva kan læreren gjøre?

Lene og Jens mente at det er viktig at læreren håndterer konflikter på en god måte. Hvis ikke læreren tar tak i det, så fortsetter problematferden bare. Elever kan også si ifra, men det er læreren som har den viktigste rollen her mener de. Jan mente at læreren noen ganger kunne brukt belønning som virkemiddel for å elevene til å ha bedre oppførsel og bli mer motivert. Alle informantene mente at elev-lærer-relasjonen er viktig for atferden til elevene. Fire av informantene mente at læreren får best relasjon til elevene ved å være myk, ekte og hyggelig. Om læreren er streng og kjefter, så vil det skape dårlig relasjon til elevene. Lene hevdet også at god relasjon skapes ved at læreren viser at han/henne bryr seg om deg, er tilgjengelig og personlig involvert. Det er også viktig å tilpasse seg læreren ble det sagt. Kim nevnte at det er viktig å prate med elevene, for å få et bedre forhold til dem. Om du er lite kjent med læreren, så er det lettere å bråke og ha dårlig oppførsel. Han mente også at det er vanskeligere å få en god relasjon til lærerne på videregående skolen, da det er mange lærere som de har bare noen få timer i uken.

Lene, Jan og Ole forventer en interaksjon fra læreren når noe oppstår mellom elever eller lærere og elever, og forteller om hendelser der læreren ikke grep inn i stor nok grad. De mener alle at dette kan føre til mer problematferd, og at det også kan føre til irritasjon blant medelever når noen forstyrrer og ødelegger undervisningen for andre. Lærere bør derfor gi tydelig beskjed til dem som har problematferd i timen, og stoppe dette raskt mente de.

Ved mildere typer problematferd bør læreren først si ifra på en mild og forsiktig måte, og noen ganger prøve å finne ut av om det er bakenforliggende årsaker til atferden. Lærerne kan også gjøre ting verre ved å blande seg inn i konflikter som de ikke burde blande seg inn i mente Trine. Hele fem av informantene mente at læreren i utgangspunktet bør være streng, men samtidig ikke for streng. Ole sa at læreren bør være streng, men rettferdig. Og sa også at om læreren ikke reagerer strengt på dårlig oppførsel, så vil den negative oppførselen gjenta seg. Jens hevdet at en streng lærer bedre vil holde orden i klassen, men samtidig så kan det slå motsatt ut overfor enkelte elever, som da vil øke problematferden deres. En altfor hyggelig lærer er også veldig irriterende mente Jens. Det handler derfor om å finne balansen, og være generelt hyggelig, men samtidig slå ned på dårlig oppførsel. Det hjelper ikke å bare kjeft og kjeft sa han. Læreren må være streng mot de som bråker, slik at de faktisk

skjønner hva som skjer, men samtidig gjøre det på en måte som ikke går ut over trivselen til hele klassen. Læreren bør være streng og gi tilbakemelding eller straff, slik at eleven som har problematferd ikke skal gjøre det samme igjen. Dette sørger for at læreren får respekt mente Trine. Noen ganger vil en streng lærer få elevene til å oppføre seg bedre, da de ikke tør å tulle, eller at de ikke vil få problemer med læreren mente Lene, Jens og Ole.

Selv om fem av informantene mente at læreren burde være streng, så trakk alle informantene frem negative hendelser med lærere de mente hadde vært for strenge. I hendelsene fortelles det om lærere som de mener har vært så strenge at det har ødelagt relasjonen til dem. Jan forteller om en lærer som han bare hatet, fordi hun var så «ufyselig streng», og at hun også sjelden var glad. Ole hevder at om en lærer er godt likt eller ikke ofte henger sammen med hvor streng læreren er, og uttaler: «Fordi ofte hvis det er en lærer som de ikke liker, så er det fordi at, kanskje fordi at en lærer er streng.»

Jens, Kim og Ole mente at læreren noen ganger bør utvise elever ved uakseptabel atferd. Kim og Ole mente at om læreren har en god dialog med elevene, så vil en kunne unngå at det blir bråk og dårlig oppførsel. Læreren bør da prate jevnlig med alle, få et godt forhold til elevene og spørre dem om hva som kan endres for at oppførselen skal bli bedre. På spørsmål om en faglig dyktig lærer kan redusere problematferd i klassen, fikk jeg litt forskjellige svar. Tre av informantene trodde dette kunne bidra til at elevene oppførte seg bedre, konsentrerte seg om faget og ble mer engasjert. Kim mente at elevene lettere fikk respekt for en faglig dyktig lærer, og da også ble mer engasjerte. Lene mente at dette ikke hadde noen betydning, og hadde selv erfart at lærere som er dyktige i faget ikke har bidratt til et bedre klassemiljø.

Alle informantene mente at læreren påvirket oppførselen til elevene i klassen. En godt likt lærer vil gjøre at elevene oppfører seg bedre mente de. Ole mente at en lærer som ikke var godt likt fikk mindre respekt og at informanten selv ville fulgt mindre med i timen med denne læreren. Det er enighet om at det blir bedre oppførsel i klassen med en godt likt lærer, men litt forskjellig hva informantene legger i dette. Trine og Kim mente at det vil bli mer stille i klasserommet, men at elevene vil følge med på undervisningen, men Jens og Ole mente at det vil bli mer prating, engasjement og liv. Tre av informantene nevnte at de selv ville oppført seg bedre og vist læreren respekt, men Jan sa at hans egen oppførselen vil være lik uansett hvilken lærer som er i klassen. (han sier senere i intervjuet at det er viktig å få et godt forhold til lærerne og at en lærer du ser opp til kan forhindre dårlig oppførsel).

En lærer burde være inkluderende, se alle elevene og prøve å få med seg alle elevene. Dette vil gjøre at de blir bedre likt og gøyere å høre på mente Trine. Når en lærer er hyggelig og høflig, så smitter det over på elevene mente Jens. Lærerne burde derfor være mer oppmuntrende og høflige. Trine mente at elevene tilpasset seg læreren, og oppførte seg derfor forskjellig med forskjellige lærere. Når læreren

er til stedet, blir det mindre bråk. Det er alltid slik mente Ole. Lene mente at skryt og positive tilbakemeldinger fra lærer påvirket og ga motivasjon til å gjøre det enda bedre neste gang.

For å unngå at det blir bråk så bør læreren la elevene få røre litt på seg innimellom. La elevene gå ut og for eksempel ha noe felles lek. Dette vil også skape mer samhold i klassen og med læreren hevdet Jan. Ved å variere undervisningen, så mente Trine og Ole at læreren kan gjøre faget og undervisningen gøyere, slik at dagen også blir bedre. Når undervisningen blir gøyere, så blir det lettere å fokusere på det læreren gjør, og det blir da mindre bråk. Når undervisningen er kjedelig, så blir det vanskelig å konsentrere seg om faget mente de.

4.4 Oppsummering

For å få svar på forskningsspørsmålene som vi startet med i innledningen, så har jeg sammenfattet informantenes uttalelser i tre deler under.

4.4.1 Hva regner elevene som problematferd?

Når informantene skulle fortelle hva de la i begrepet problematferd, så var det raskt noen ting som utpekte seg. Jeg har gruppert dette inn i fire grupper; forstyrrende oppførsel, respekt for lærer, manglende deltakelse og regelbrudd.

Den kategorien som ble nevnt oftest var forstyrrende oppførsel. Informantene fortalte her om atferd som forstyrrer for læreren og elevene, og på denne måten saboterer undervisningen, og trakk frem eksempler som snakking i timen uten lov, kranling, bråk i timen og negative kommentarer av forskjellig slag. Det å sove i timen eller gjøre andre oppgaver på mobil eller pc, ble ikke oppfattet som forstyrrende oppførsel, da det ikke går ut over andre elever, mente dem.

Det var tydelig at informantene mente at manglende respekt for lærer var problematisk atferd, og at dette ofte gikk ut over hele klassen. Læreren var derimot medansvarlig for å bidra til at elevene skulle få respekt for ham/henne, ved også å vise respekt for elevene, mente de.

Informantene mente også at i enkelte tilfeller så kunne manglende deltakelse være utfordrende atferd for elevene. Dette var på tross at de ikke regnet mobilbruk i timene og å sove i timene som problematferd. I de tilfellene hvor manglende deltakelse kunne være problematferd, var når dette gikk ut over andre elever, som for eksempel når dette førte til stopp i undervisningen. Det som elevene gjør, og som bare går ut over eleven selv, ble her ikke regnet som dårlig oppførsel.

Regelbrudd blir av alle informantene oppfattet som problematferd. Dette innebærer blant annet å ikke rette seg etter beskjeder fra lærer, mobbe eller plage medelever og i noen tilfeller også skulking. Skulking var det litt delte meninger om, men det ble trukket frem av informanter at skulking ofte kunne

gå utover andre elever, ved at de ikke alltid fikk gjort det de skulle og at eleven har tatt imot en skoleplass som en annen elev derfor ikke fikk.

En informant trakk frem rasistiske kommentarer som problematferd, og en informant skilte på om atferden ble gjort med vilje eller ikke. Hvis problematferden ikke ble gjort med vilje, så var det ikke direkte problematferd, for da kunne læreren lettere bare be eleven om å stoppe med den atferden.

Det som går igjen i informantenes uttalelser er at problematferd alltid går utover andre medelever, eller i noen tilfeller lærere. Hvis det ikke går ut over andre, så er det ikke problematferd, men om det går utover andre så er det som hovedregel problematferd.

4.4.2 Hva mener elevene er årsaker til problematferd?

Svarerne fra informantene, om hva de mener er årsakene til at noen elever har problematferd, har jeg også sortert i flere kategorier.

Flere informanter trekker frem klassen som en faktor. Det nevnes da klassemiljøet, sosialt samspill, konflikter i friminuttet, dårlig påvirkning fra medelever og negativ kommunikasjon. Informantene mente dette kunne bidra til problematferd på skolen.

Eleven selv er en viktig faktor mente informantene. Ofte kan det å ha en dårlig dag være utløsende for at atferden kan bli dårlig. Også interessen for, og evnen i, fagene kan påvirke mye. Eleven sin personlighet er også viktig, da noen tåler mer, har en god innstilling og er stort sett positiv til det som skjer på skolen. Faktorer som lite søvn og å være sulten har også betydning. Andre faktorer som også nevnes, er psykisk helse, utrygghet, mobbing, bakgrunnen til en elev, kultur og språk, ambisjoner og tidligere opplevelser. Dette er faktorer som til sammen påvirker atferden til eleven i stor grad, og som da også vil ha stor betydning for om eleven viser problematferd eller ikke.

Familie- og hjemmeforhold er også viktig mente flere av informantene. Et utrygt hjemmeforhold, og mangel på oppdragelse vil kunne påvirke en elev til å vise problematferd på skolen hevdes det.

Læreren kan også være en utløsende faktor for problematferd. Om læreren behandler elevene urettferdig, eller ikke gir nødvendig hjelp, så vil dette kunne føre til frustrasjon som kan skape problematferd hos enkelte elever. Lærerens reaksjon på, og straff av, problematferd vil kunne føre til en større konflikt. Manglende elevinvolvering kan også bidra til problematferd i klassen.

En dårlig eller fraværende lærer-elev-relasjon vil kunne redusere respekten til læreren og øke risikoen for misforståelser, og på den måten bidra til problematferd blant elever.

Noen vil oppleve press fra venner til å endre atferden i negativ retning, og en vennegruppe kan påvirke til dårlig oppførsel. Om en elev har problemer på fritiden, så vil dette fort kunne påvirke atferden til denne eleven på skolen. Informantene mente at det er spesielt når noe negativt har skjedd at det vil påvirke på skolen. Jobb utenom skolen vil også kunne bidra til at elevene blir mer slitne og ukonsentrerte på skolen, selv om informantene ikke mente dette i seg selv var problematferd.

Det kan også være andre forhold på skolen som påvirker atferdene til elevene. Innemiljøet på skolen, som for eksempel tett og dårlig luft, vil være en faktor. Lite, eller dårlig, struktur på skoledagen, eller en skolehverdag med mye stillesitting og mye teoriundervisning, vil også kunne gjøre at noen blir lei og kan føre til bråk, eller annen problematferd.

Alt i alt, så trekker informantene frem mange forskjellige faktorer som kan ligge til grunn for hvorfor noen har problematferd på skolen. Dette ser derfor ut til å være et komplekst fenomen, som må håndteres bredt og inkludere mange mulige faktorer.

4.4.3 Hva mener elevene kan redusere problematferden?

Hva mener da informantene kan gjøres for å forebygge eller redusere problematferd i skolen? Det ble nevnt mye forskjellige tiltak som de mente vil kunne bidra til dette. Jeg har kategorisert deres utsagn i hva elevene kan gjøre, hva klassen kan gjøre og hva læreren kan gjøre.

Som tidligere nevnt, så kan elevenes personlighet bidra til å skape problematferd, og personligheten kan da på samme måte også bidra til å redusere problematferd. Ved at eleven er bevisst egen oppførsel, viser respekt for læreren og er positiv til det som skjer på skolen, så vil dette føre til at problematferden reduseres mente informantene.

Klassen som enhet vil kunne redusere problematferd ved å jobbe for et godt klassemiljø, trivsel og trygghet i klassen for alle elevene. Informantene mente at dette samholdet og hvordan elevene behandler hverandre er viktig for oppførselen til elevene på skolen.

Informantene mente at læreren kan forebygge og redusere problematferd ved å være flink på klasseledelse. Hvordan læreren håndterer konflikter, belønner eller straffer og varierer undervisningen er viktig mente de. Hva slags relasjon læreren klarer å få til elevene er også avgjørende for hvordan atferden til elevene blir. Informantene sa også at det er viktig at læreren har en god dialog med elevene og at atferden vil påvirkes av om læreren er godt likt av elevene. Læreren burde også være en god rollemodell, inkluderende og gi positive tilbakemeldinger til elevene, for på denne måten å påvirke atferden til elevene positivt mente de. En faglig dyktig lærer vil også kunne engasjere, og få mer respekt av elevene og på denne måten påvirke til å bedre elevenes atferd. Informantene trekker også frem lærerens tilstedeværelse som en viktig forebyggende faktor, samt mer fysisk aktivitet i

skolehverdagen. Mange av faktorene som ble nevnt, og som læreren direkte påvirker, henger tett sammen med lærerens relasjonsbygging til elevene, og hvordan samspillet mellom elev og lærer påvirker elevens atferd på skolen.

Kapittel 5: Drøfting

Drøftingen skjer i lys av litteratur som er beskrevet i teoridelen i kapittel 3, og vil bli gjort i tilknytning til hvert tema, slik de framkommer som svar på forskningsspørsmålene. Jeg vil i denne drøftingen trekke frem elevenes utsagn, analysere meningen og deretter drøfte dette ut fra relevant litteratur på området. Noen utsagn er direkte, og det er lett å forstå hva informanten mener med uttalelsen. Andre utsagn krever mer tolkning. Jeg ønsker i dette kapittelet å drøfte om informantenes uttalelser kan støttes av teorier og tidligere forskning på dette emnet.

Gjennom denne drøftingen ønsker jeg å styrke validiteten (ref. kapittel to i oppgaven), samt få frem mulige underliggende meninger. Først og fremst leder likevel drøftingen i dette kapitlet fram til et svar på den overordnede problemstillingen.

5.1 Fenomenet problematferd

Ved å kategorisere svarene jeg fikk fra elevene, så var det hovedsakelig disse fire som ble nevnt: forstyrrende oppførsel, manglende respekt for lærer, manglende deltakelse og regelbrudd. I tillegg ble rasisme nevnt, og om atferden var bevisst forstyrrende. Hvorfor er det nettopp dette som elevene trekker frem, og får dette støtte fra andre hold?

Forstyrrende oppførsel er når noen forstyrrer medelever eller lærere ved blant annet å snakke uten lov i timen, krangler med medelever eller lærere, bråker eller kommer med negative kommentarer. På denne måten saboteres undervisningen mente de. Tilsvarende definisjon av problematferd finner vi i flere teorier og studier. Lærerne i studien til Grimsæth m.fl. (2018) mener at en form for problematferd er mangel på sosial kompetanse, hvor barn og unge ikke følger regler eller oppfører seg fint mot andre. Ogden (2013 s.11) mener at bråk, uro, konflikter og «liv og leven» som tar overhånd er problematferd, og Ertesvåg (2014) mener at uro er forekomst av konsentrasjonsvansker, disiplin vansker og mobbing. Når denne type atferd raskt trekkes frem av alle informantene, så mener jeg det har å gjøre med hyppigheten av denne type atferd. Ogden (2012 s.13-14) mener at forstyrrende atferd som vansker med å sitte i ro, ta hensyn til andre, avbryte læreren og ikke følge beskjeder kan få store konsekvenser for læringsmiljøet og være vanskelig å håndtere, da den oppstår så hyppig. De fleste elever har selv opplevd denne atferden mange ganger, og de fleste har nok også selv hatt en viss grad av problematferd enkelte ganger.

Informantene mente ikke at å sove i timen var problematferd, med mindre det gikk ut over andre på grunn av at det for eksempel ble stopp i undervisningen. Heller ikke mobilbruk ble sett på som problematferd av informantene. Jeg mener at dette kan ha sammenheng med at dette er noe som de fleste kan kjenne seg igjen i, og som mange selv gjør ganske ofte. Sollesnes (2018 s.35) hevder at

vanskelig atferd defineres av omgivelsene, og at dette da er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til. På skolen vil det da være læreren og medelever som definerer om andre elevers atferd er vanskelig og blir å regne som problematferd. Informantene i dette tilfellet regnet det ikke som problematferd når det ikke gikk ut over andre, så i dette tilfellet så var derfor ikke mobilbruk eller å sove i timen problematferd. Unntaket var hvis det likevel skulle gå utover medelever av andre grunner, som nevnt over. Sørli og Nordahl (1998) hevder derimot at en annen form for vanskelig atferd kan være introvert atferd. Atferden er ikke forstyrrende for andre elever, men er usunn og skadelig for eleven selv (Sollesnes, 2018 s.43-44). Det virker her som om lærere og elever har forskjellig toleranseterskler for hva som regnes som akseptabel atferd. Læreres etiske ansvar overfor elevene og deres tiårige opplæringsplikt er forhold som gjør at lærere og elever har noe forskjellig utgangspunkt for hva som er problematferd (Imsen, 2016 s.49). Vi kan heller ikke forvente at elevene har den samme innsikten og forståelsen for disse utfordringene som læreren bør ha. Manglende deltakelse er også kun problematferd når det går utover medelever mente informantene, for eksempel når det ble stopp i timen for at læreren tok tak i dette. Læreren, som profesjonell, må derimot ta med andre forhold i tillegg, selv om eleven som er passiv ikke forstyrrer andre. Passiv medgjørighet og usikkerhet kan komme av at elevene ikke forstår oppgavene og ønsker å beskytte sin verdighet overfor medelever (Imsen, 2016 s.48). Lærere er her forskjellige, så akseptabel atferd blir da den atferden som er blitt fremforhandlet over tid, og godtatt uten noen form for sanksjonering, i det aktuelle miljøet (Sollesnes, 2018 s.37). Som tidligere nevnt (ref. teori kap.3) så mener Frønes (1997 s.84) at hva som er akseptabel atferd vil variere mellom personer og sammenhenger. «Samme handling kan være akseptabel for en person i en sammenheng, men helt uakseptabel for en annen.»

Det ble ansett som problematferd når elever viste mangel på respekt overfor lærere, og ikke fulgte normen om å innrette seg etter hierarkiet i skolen. Dette hang også sammen med at det ofte gikk ut over klassen, i form av sanksjoner eller redusert undervisningstid. Vanskelig atferd er en type atferd som omgivelsene finner det vanskelig å forholde seg til. Det er da omgivelsene som definerer om atferden er et problem og i skolesituasjonen blir det derfor læreren og medelever som avgjør om atferden blir å regne som problematferd (Sollesnes, 2018 s.35). Når informantene da svarer at mangel på respekt for lærere og det å ikke innrette seg etter hierarkiet i skolen er problematferd, så tolker jeg det slik at informantene opplever dette som et problem for seg selv, i form av blant annet dårlig læringsmiljø eller mistrivsel. Læreren vil naturlig nok også fra sin side oppleve dette som problematferd, da atferden blir et problem for jobben som klasseleder.

Noe informantene var enige om var at regelbrudd som blant annet ikke å følge beskjeder og å mobbe eller plage andre var problematferd. Beskrivelsen av atferden de trekker frem passer til å betegnes som eksternaliserende, eller utagerende, atferd. Barn med eksternaliserende atferdsproblemer

kommer ofte til uttrykk gjennom overaktiv, impulsiv eller aggressiv oppførsel (O'Connor m.fl., 2011). Henricsson & Rydell (2004) skriver at eksternaliserende atferd er blant annet destruktiv og aggressiv atferd, trass, raserianfall og impulsiv og hyperaktiv atferd. Det er enkelt å være enig i at denne form for atferd er et problem i skolesammenheng, da utagerende atferd er en type atferd som hverken lærer eller medelever lett kan ignorere. Fokuset til læreren vil derfor lett være på å stoppe denne form for atferd, og andre læringsaktiviteter blir stoppet og skjøvet til side. Ertesvåg (2014) har også funnet at elever som skaper uro som tar fokuset bort fra egen kunnskapsutvikling, ofte bryter etablerte normer, har konsentrasjonsvansker og mobber eller blir mobbet. Atferden blir derfor ofte et problem for læreren, medelever og eleven med problematferden selv.

Det var delte meninger om skulking var problematferd, da det ikke direkte går ut over andre. De som mente det var problematferd trakk frem at det indirekte går ut over andre, fordi de som skulker har tatt opp en skoleplass som andre kunne hatt nytte av. Ved å se atferden i dette perspektivet, ble det en mer problematisk atferd.

Rasistiske utsagn ble også nevnt som problematferd. Dette er ikke en atferd som nødvendigvis går ut over de andre i klasserommet, men likevel en atferd som av de fleste oppfattes som moralsk dårlig og kan være støtende og skape irritasjon blant medelever. Ifølge Sollesnes (2018 s.37) så bidrar kulturelle verdier og personlige toleranseterskler hos menneskene som er involvert som filter for forståelsen og vurderingen av atferden. Det betegnes da som problematferd når medelever oppfatter utsagn eller oppførsel som ikke akseptabel atferd.

To informanter mente det var forskjell på om atferden ble gjort overlagt, eller med vilje. I noen tilfeller kan vi oppleve at medelever og lærere strekker seg lengre i hva som godtas om atferdene virker å gjøres ut fra stort engasjement eller ubevisst som en dårlig vane. Dette kan også henge sammen med at en elevs atferd blir vurdert i forhold til situasjonen den oppstår i, som nevnt over (Sollesnes, 2018 s.37).

For å oppsummere informantenes uttalelser i en setning, kan vi si at: *problematferd er når atferden går negativt utover andre*. I tillegg ser vi at det kan by på utfordringer når synet på hva som er problematferd spriker og er forskjellig fra elev til lærer. Om ikke eleven og læreren har samme oppfatning om hva som er problematferd, vil det kunne skje at eleven ikke har forståelse for lærerens reaksjon på problematferd som ikke eleven selv oppfatter som problematferd. Dette kan føre til motreaksjon fra eleven, ved blant annet eskalering av problematferden eller dårlig lærer-elev-relasjon.

5.2 Hvorfor problematferd

All atferd har sin årsak, selv om det ofte er vanskelig å identifisere årsakene til atferden (Sollesnes, 2018 s.52). I intervjuene som ble gjennomført spurte jeg informantene om hva de mente var årsakene til problematferd på skolen. Svarene må ses i sammenheng med hva informantene selv mente problematferd var. Svarene er delt inn i kategorier. Kategoriene er klassen, eleven, familie- og hjemmeforhold, læreren, venner og andre forhold på skolen. Litteratur om emnet (ref. teori kap.3) er også brukt til å drøfte informantenes uttalelser.

Flere informanter trekker frem klassen som en faktor for hvorfor problematferd oppstår. Det nevnes da klassemiljøet, sosialt samspill, konflikter i friminuttet, dårlig påvirkning fra medelever og negativ kommunikasjon. Informantene mente da at dette kan bidra til problematferd på skolen.

Dårlig klassemiljø ble trukket frem som en årsak til problematferd på skolen. En informant uttalte at klassemiljøet påvirket oppførselen vesentlig, men at det kom an på klassesituasjonen, og at det derfor ikke nødvendigvis alltid var slik i andre klasser.

Informanten fortalte videre at dette hang sammen med egen mistrivsel og dårlig inntrykk av klassen. Jeg tolker dette som at informanten mente at ved et dårlig klassemiljø, så vil atferden bli negativt påvirket. Ved et godt klassemiljø derimot, så vil ikke klassemiljøet ha så stor betydning for atferden til elevene. Dette vil igjen kunne tolkes som at både dårlig og godt klassemiljø påvirker atferden, men at det blir tydeligere når klassemiljøet er dårlig. Klassemiljøet henger tett sammen med relasjonene mellom elevene, og relasjonene vil også ha betydning for hvordan kommunikasjonen blir. Ved en dårlig relasjon, så vil det som blir kommunisert lett bli tolket negativt og forsterke en dårlig relasjon (Kvalbein, 2000 s.61). Dårlig kommunikasjon og misforståelser kan også være årsak til konflikter. Ofte er det da den nonverbale kommunikasjonen som feiltolkes eller at uenigheter håndteres dårlig (Kvalbein, 2000 s.143). Grimsæth m.fl. (2018) hevder at en årsak til atferdsvansker kan ligge i skolemiljø, og dersom denne underliggende årsaken ikke blir tatt hensyn til, kan elever gi signaler om dette i form av uakseptabel atferd.

Det er da nærliggende å spørre om hvorfor klassemiljøet blir dårlig. Den andre informanten som trakk frem klassemiljøet som medvirkende årsak til problematferd, snur problemstillingen og mener at dårlig oppførsel også gjør klassemiljøet dårligere. Informanten mente også at trivsel henger sammen med klassemiljø og at respekt for læreren er viktig for et godt klassemiljø. Ogden (2012 s.13-14) hevder at problematferd kan oppstå i «problemklasser» hvor klassesammensetningen er uheldig og hvor læreren kommer dårlig overens med klassen. Ønsket om popularitet og status kan bidra til lavere innsats og dårligere atferd i noen klassekulturer (Aasebø, 2010). Sosial avvisning fra jevnaldrende vil også utgjøre en risikofaktor for utvikling av negativ atferd (Amundsen, 2010). Om læreren er utydelig

i sin ledelse av klassen, så vil det alltid være noen elever som tar over ledelsesfunksjonene. Dette vil gi rom for at enkeltelever får uheldig innflytelse i klassen (Nordahl, 2014 s.151). Jeg tenker at alle disse faktorene som er nevnt over påvirkes av hverandre i forskjellig rekkefølge. Klassemiljøet vil derfor være et resultat av de forskjellige faktorene, og om disse bidrar i positiv eller negativ retning.

Eleven selv er en viktig faktor mente informantene. Ofte kan det å ha en dårlig dag være utløsende for at atferden kan bli dårlig hevdes det. En dårlig dag kan komme av ting som har skjedd dagen før, eller en kommentar som påvirker mye, mente informantene. Alle barn kan i perioder slite med vonde tanker og følelser som de ikke klarer å håndtere innenfor rammene av hva omgivelsene vil kalle god oppførsel. Dette kan hindre barnet i å konsentrere seg om arbeidsoppgavene i skolen, og føre til at barnet fremstår som usikkert, tilbaketrukket eller aggressivt mener Sollesnes (2018 s.35). En god dag virker derimot preventivt for problematferd. Informantene sier at når de har en god dag, så ønsker de å jobbe bra og oppføre seg bra. Når du møtes av hyggelig medelever eller lærere, som sier god morgen og smiler, og når noen hjelper deg med ting, så vil dette medvirke til at du får en god dag mener de. På samme måte som dagen kan bli bedre av å få et smil, så kan dagen bli dårlig av en liten feil kommentar på feil tidspunkt. En dårlig dag, som igjen kan føre til problematferd, kan derfor utløses av noe så lite som en feil kommentar, eller andre årsaker som problemer i hjemmet eller konflikter med venner. Jeg tenker også at kjæresteforhold er noe som påvirker dagen mye, både positivt og negativt, selv om ikke informantene selv nevnte akkurat dette eksempelet.

Atferden kan også ha sammenheng med faktorer som lite søvn og å være sulten, noe som også trekkes frem som årsaker til problematferd. Elever vil reagere forskjellig på dette. Noen vil bli lite aktive og stille, mens andre kan bli lett irriterte og urolige. En av informantene mente at spesielt gutter blir lett hissige om de blir veldig sultne. Dette gjaldt ofte elever som ikke hadde rukket frokost før skolen hevdet han. Dette er det nok en del som har erfart selv i forskjellige situasjoner hjemme eller på jobb, at alle og enhver kan bli litt lettere irritert om en er sulten. På slutten av skoledagen ser jeg samme tendens når elevene begynner å bli sultne og trøtte igjen etter en lang dag. Behovet for søvn må også være dekket for å kunne konsentrere seg og ta inn ny lærdom på skolen. Det hevdes at mange elever «gamer» og sitter da våkne til utpå natten, og får derfor for lite søvn. Imsen (2015 s.305) refererer til Maslows behovshierarki hvor grunnleggende fysiologiske behov som sult, tørst og søvn må bli tilfredsstilt før det kan oppstå motivasjon for å gjøre noe annet. En trøtt og sulten elev er opptatt av mat og søvn, ikke regning og samfunnsfag. Jobb utenom skolen vil også kunne bidra til at elevene blir mer slitne, trøtte og ukonsentrerte på skolen, selv om informantene mente dette i seg selv ikke var problematferd. Selv har jeg ofte opplevd at elever skulker skolen for å jobbe, men også det å være sliten etter jobb vil ofte kunne påvirke atferden til elevene på skolen.

Også interessen for, og evnen i, fagene kan påvirke atferden mye mente elevene. Ogden (2013 s.12) mener at mulige årsaker til at problematferd oppstår er elever som kjeder seg, lav motivasjon og mestringssevne i møte med høye forventninger. Annlaug Flem (2003) hevder at elever som ikke mestrer skolens krav, kan oppleve skolen som kjedelig og meningsløs. Elever som har vansker på skolen, kan takle dette ved å ta utfordringen eller ved å gi opp. For dem som gir opp, vil noen lide i stillhet, mens andre vil utagere sin frustrasjon (Sollesnes, 2018 s.38). Et par av informantene sa at de heller pratet med andre medelever eller gjorde andre ting og ikke fulgte med, om det ble for vanskelig eller kjedelig. Om noen ikke forstår oppgaven og finner det hele meningsløst, kan resultatet føre til passivitet, usikkerhet, uro eller protest (Imsen, 2016 s.48). Om en elev opplever at alle de andre i klassen får til oppgaven, men selv ikke mestrer det, så kan terskelen bli høy for å innrømme det og spør om hjelp. Det kan i denne situasjonen for enkelte være enklere og tryggere å forholde seg passiv til oppgaven eller lage uro for å få oppmerksomheten over på noe annet.

Familie- og hjemmeforhold er også viktig mente flere av informantene. Et utrygt hjemmeforhold, og mangel på oppdragelse vil kunne påvirke en elev til å vise problematferd på skolen hevdes det. Hjemmeforhold er en faktor som kan være årsak til at enkelte elever oppleves å ha problematferd i skolen hevder også Ogden (2013 s.12). Foreldre med streng og inkonsistent grensesetting og dårlig tilsyn er en risikofaktor som kan føre til utvikling av problematferd (Solholm & Jakobsen, 2009). Både lærere og elever vil ofte påstå at det er mangel på oppdragelse som er årsaken til problematferd hos en elev, selv om Grimseth m.fl. (2018) hevder at atferden har ulike og ofte sammensatte årsaker. Om en elev da viser en utagerende atferd, vil det ofte kalles dårlig oppdragelse. Hva som ligger bak atferden, er ofte mer komplekst. Denne «dårlige oppdragelsen» kan i realiteten være usikkerhet, mangel på sosial kompetanse, faglige vansker, psykisk uhelse eller dårlig relasjon til lærer eller en kombinasjon av disse og andre faktorer. Hjemmeforhold med mangel på trygghet og gode rollemodeller vil derimot være en risikofaktor til at barnet utvikler problematferd.

Eleven sin personlighet er viktig, da noen tåler mer, har en god innstilling og er stort sett positiv til det som skjer på skolen. Tradisjonelt har egenskaper hos barnet vært en forklaring på problematferd, men har blitt sett mer i sammenheng i senere tid (Sollesnes, 2018 s.52). At personlige egenskaper er viktig for oppførselen er helt klart. Flere uttalelser fra informantene vitnet om det. En informant sa: «Har jeg ikke en god dag, så vil jeg helst ikke la det påvirke denne.» Jeg mener at personligheten til en elev i stor grad bestemmer om en ønsker og klarer å oppføre seg fint og konsentrere seg, selv om faktorer rundt deg gjør det vanskelig. Personlighet er en av mange faktorer som kan være årsak til at enkelte elever oppleves å ha problematferd i skolen (Ogden, 2013 s.12). Elevens personlige aktivitetstrang og behov for spenning i hverdagen kan også bidra til uro og forstyrrelser i klassen (Ogden, 2012 s.14-15). Jeg mener at personlighet helt klart påvirker atferden, men at faktorer som blant annet sosial kompetanse

og miljøpåvirkninger også må tas med i denne sammenhengen. Andre faktorer som også nevnes er psykisk helse, utrygghet, mobbing, bakgrunnen til en elev, kultur og språk, ambisjoner og tidligere opplevelser. Dette er faktorer som blir påvirket av elevens personlighet, hvor robust eleven er, samt tidligere erfaringer som påvirker atferden i skolen. Ifølge Grimsæth m.fl. (2018) kan årsaken til uakseptabel atferd ligge i oppvekstvilkår og dersom dette ikke tas hensyn til, så kan elever gi signaler om dette i form av problematferd. Bakgrunnen til en elev, kultur og språk og tidligere opplevelser henger også tett sammen med psykisk helse. Dette er en ryggsekk med erfaringer som eleven har med seg. Denne bakgrunnen kan ikke tas bort, men hvordan eleven møtes kan ha mye å si for hvordan atferden utvikles.

Manglende klasseledelse kan være en årsak til problematferd i klassen mente informantene. I dette legger de at læreren ikke har nok autoritet og klarer å skape et godt læringsmiljø. Også lik behandling og god struktur i timene trekkes frem som viktig. Om ikke læreren tar ledelsen i klassen, og evner å skape et positivt klima, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats kan dette skape problematferd (Nordahl, 2014 s.151). Ogden (2013 s.19) hevder «Læreren spiller en avgjørende rolle for hvilken atferd elevgruppen viser, uavhengig av genetiske disposisjoner, sårbarhet som følge av tidligere erfaringer eller faglig dyktighet.» Læreren kan altså være en utløsende faktor for problematferd. Om læreren behandler elevene urettferdig, eller ikke gir nødvendig hjelp, så vil dette kunne føre til frustrasjon som kan skape problematferd hos enkelte elever. Når noe føles urettferdig vil de aller fleste reagere, spesielt om uretten gjøres mot oss selv. Det er derfor ikke så vanskelig å forstå at elevene forventer at læreren behandler dem relativt likt. Om en elev ikke får den hjelpen han eller henne trenger for å mestre skolens krav, kan dette også få negative konsekvenser. Skolen kan oppleves som kjedelig og meningsløs (Flem, 2003). Læreren må sørge for at elevene får utfordringer for å lære noe, men ikke så store utfordringer at de ikke klarer å følge med (Imsen, 2016 s.48). Klasseledelse er en viktig kompetanse hos en lærer, og kan også være ekstra utfordrende i enkelte klasser. Om ikke dette tas på alvor vil det kunne føre til problematferd og et dårlig læringsmiljø i klassen.

Lærerens reaksjon på, og straff av, problematferd vil kunne føre til en større konflikt hevdes det. Imsen (2015 s.89) har funnet at ikke alle elever reagerer med redsel på straff, slik at de unngår å gjøre det igjen, men at noen reagerer med aggresjon i stedet. Også dersom lærerens reaksjon på en elevs atferd ikke oppleves som berettiget, eller graden av straff ikke oppleves å stå i stil til regelbruddet, kan dette føre til en motreaksjon som kan være et alvorligere regelbrudd eller annen problematferd. Manglende elevinvolvering kan også bidra til problematferd i klassen. Elever har lovpålagt medvirkning via elevrådet, men ikke alltid en reell innvirkning på hvordan undervisningen foregår i klassen. Dette kan bidra til dårlig motivasjon hos enkelte elever.

Relasjoner til lærere og medelever kan være en stor problemfaktor i skolen. Informantene mente at gode relasjoner forebygger problematferd og mangel på relasjoner eller dårlige relasjoner kan være årsak til problematferd. Barn og ungdom med eksternaliserende atferdsproblemer har mer konflikter med lærere, og stadige konfliktfylte lærerinteraksjoner bidrar til dårlige relasjoner (Pomeroy, 1999). Ifølge Henricsson & Rydell (2004) er de konfliktmessige aspektene ved lærer-elev-forholdet det som har mest negativ effekt på skoletilpasning. En dårlig eller fraværende lærer-elev-relasjon vil også kunne redusere respekten til læreren og øke risikoen for misforståelser, og på den måten bidra til problematferd blant elever. En informant fortalte om hvordan det ble økt uro i klassen når det var vikarer, uten noen relasjon til klassen, inne i enkelte timer. Om relasjonen mellom lærer og elev er bra, så fortalte flere av informantene at de ønsket å oppføre seg bedre og at de håndterte tilbakemeldinger fra læreren bedre. Kvalbein (2000 s.61) skriver at hvordan et budskap blir oppfattet er også avhengig av hva slags forhold det er mellom dem som kommuniserer. Det hevdes også at lærerne selv noen ganger er medskyldige i at de ikke får respekt. Lærerne må selv oppføre seg slik at de får respekt. Om en lærer lever opp til elevens forventninger, så vil ofte respekten for den læreren styrkes. Om elever føler seg urettferdig behandlet, ikke får den hjelp og støtte som forventes eller at de ikke møtes med respekt av læreren, vil respekten til læreren og relasjonen forverres.

Noen vil oppleve press fra venner til å endre atferden i negativ retning, og en vennegruppe vil ofte påvirke oppførselen til hverandre. Avvikende vennegruppe er en risikofaktor som kan føre til utvikling av problematferd (Solholm & Jakobsen, 2009). Problematferd har også blitt forklart med blant annet uheldige miljøpåvirkninger (Sollesnes, 2018 s.52). Om en elev har problemer på fritiden, så vil dette fort kunne påvirke atferden til den eleven på skolen. Sosial avvisning fra jevnaldrende utgjør en risikofaktor i forhold til utvikling av problematferd (Amundsen, 2011). Informantene mener at det er spesielt når noe negativt har skjedd, at det vil påvirke på skolen. Dette kan forklares med at elevene har det generelt bra og at positive hendelser ikke legges like mye merke til som negative hendelser.

Det kan også være andre forhold på skolen som påvirker atferden til elevene hevdes det. Innemiljøet på skolen, som for eksempel tett og dårlig luft, vil være en faktor mener de. Dårlig luft i klasserommet, overfylte klasserom og store elevgrupper bidrar til problematferd i skolen mener også Ogden (2012 s.14-15). Lite, eller dårlig, struktur på skoledagen, eller en skolehverdag med mye stillesitting og mye teoriundervisning, vil også kunne gjøre at noen blir lei og kan føre til bråk, eller annen problematferd hevder de også. Amundsen (2011) har funnet at en medvirkende årsak til problematferd i skolen er at undervisningen er preget av mye stillesitting, store elevgrupper og auditiv formidling. Dette på tross av et behov for praktiske innfallsvinkler, fysisk aktivitet, tettere voksenkontakt og visuell formidling. Form og struktur vil derfor føre til at noen elever vil komme til kort, både faglig og sosialt. Ogden (2012 s.14-15) mener også at elevenes aktivitetstrang og behov for spenning i hverdagen kan bidra til at det

blir uro og forstyrrelser i klassen. Noen ganger kan det være nok med en elev som har problematferd i en klasse for at læringsmiljøet blir vesentlig dårligere. I store elevgrupper vil risikoen for at minst en elev viser problematferd øke. I tillegg vil lærerens mulighet for å hjelpe og støtte hver enkelt elev reduseres i en slik gruppe. Tett og dårlig luft vil hos de fleste føre til redusert konsentrasjon.

Det er stort sett samsvar mellom hva informantene trekker frem av årsaker til problematferd og hva litteraturen på området viser. Naturlig nok er det aktørene som er til stedet i klasserommet som hovedsakelig er årsak til problematferd, men det kan også være bakenforliggende årsaker utenfor klasserommet.

5.3 Hvordan forebygge og redusere problematferd

Forebygging og reduisering av problematferd ligger hovedsakelig på elevene selv, klassen som helhet og læreren. Disse faktorene påvirker i stor grad hverandre, men jeg har her forsøkt å behandle dem hver for seg. Mye av det som ble nevnt går på læreren som en nøkkelperson. Informantene ser ut til å mene at læreren er den som kan gjøre mest for å forebygge og redusere problematferd, selv om flere uttaler noe annet i intervjusamtalen. Jeg mener en av årsakene til dette er at elever i denne aldersgruppen liker å tenke at de er selvstendige og styrer mye selv. Jeg tenker det er helt naturlig at læreren, som den profesjonelle og klasseleder, har stor betydning for hvordan elevenes hverdag er.

Eleven selv er selvsagt også viktig for å redusere og forebygge problematferd på skolen, og elevens personlighet utgjør en viktig faktor. Informantene mente at eleven selv kan føre til at problematferden reduseres ved å være bevisst egen oppførsel, vise respekt for læreren og positiv til det som skjer på skolen. Om eleven aksepterer og har et harmonisk forhold til læreren vil dette bidra til en positiv atferd på skolen. Sosiale ferdigheter hos barn er en beskyttende faktor, og det er derfor viktig å hjelpe barn med å utvikle sin sosiale kompetanse (Henricsson & Rydell, 2004). Elevenes selvregulering ift. atferd øker også når elevene involveres i arbeidet med å formulere reglene og gjennom positiv oppfølging (Nordenbo m.fl., 2008). Her ligger det også ansvar på læreren, men elevenes personligheter bidrar til å få til et godt samarbeid med å formulere reglene og møte læreren med en positiv holdning. En bør se på barnets personlighet som helhet og på barnets muligheter, da alle barn har mange urealiserte muligheter. Det er viktig å ta utgangspunkt i, og bygge videre på, de ressursene eleven råder over. Ved å legge til rette for allsidig og positiv læring, kan dette føre til ny positiv læring og svekkelse av negative trekk (Flem, 2003). Om eleven passer inn i et bra miljø, har det bra med seg selv og opplever mestringsfølelse, vil det føre til uproblematisk og sosialt akseptert oppførsel (Sollesnes, 2018 s.52). Om en elev har det bra med seg selv er i stor grad styrt av personligheten, men klassen og læreren kan likevel legge forholdene til rette for at alle elevene skal ha det bra på skolen og oppleve tilhørighet og mestring.

Klassen som enhet vil kunne redusere problematferd ved å sammen jobbe for et godt klassemiljø, trivsel og trygghet i klassen for alle elevene. Det er her flere faktorer som påvirker hverandre. God klasseledelse skal blant annet skape samhold og trivsel i klassen (Ogden, 2013 s.18). Lærerne i studien til Postholm (2013) mener at positiv kommunikasjon og gode relasjoner vil skape et godt læringsmiljø for elevene. De opplever at mobbing blir et mindre problem når gode relasjoner mellom elevene etableres og opprettholdes. Informantene mente at dette samholdet, og hvordan elevene behandlet hverandre, var viktig for oppførselen til elevene på skolen. For å få til et godt klassemiljø, er det derfor viktig at læreren bidrar ved god klasseledelse og å være en god rollemodell ved blant annet positiv kommunikasjon og gode relasjoner. I tillegg vil jo klassemiljøet gjenspeile om enkeltelever i klassen ønsker å bidra til et godt klassemiljø. Om alle er bevisst på å bidra til et godt klassemiljø, så er sjansen stor for å lykkes. Om noen elever i klassen motarbeider dette, så vil det kreve mye ekstra av de resterende elevene og læreren for å skape et godt klassemiljø.

Som profesjonell klasseleder har læreren en viktig rolle. Informantene er alle enige om at læreren kan forebygge og redusere problematferd ved å være flink på klasseledelse. Mye av tidligere forskning og teorier støtter dette synet. Nordahl (2014 s.152) hevder at god klasseledelse fremmer den faglige og sosiale læringen og bidrar til å utvikle et godt læringsmiljø. Læreren som klasseleder er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet, og kan bidra til bedre læring og mer trivsel for elevene (Stortingsmelding nr.22, 2010-2011). Ifølge Ogden (2013 s.18) skal god klasseledelse skape og opprettholde arbeidsro og engasjement, og fremme sosial kompetanse og prososial atferd og samhold og trivsel i klassen.

Hvordan læreren håndterer konflikter, belønner eller straffer er utslagsgivende for hva slags atferd elevene viser mente informantene. Ifølge Ertesvåg (2014) har de lærerne som kommuniserer og har klare forventninger til ønsket atferd, og gir konsekvenser ved brudd, lavere forekomst av problematferd. Disiplin i form av etablering og håndtering av regler og rutiner og atferdsregulering er en viktig del av klasseledelse (Lyngsnes & Rismark, 2014 s.152). Det vil for de fleste være enklere å akseptere en konsekvens, om regler som brytes og konsekvenser er klart kommunisert på forhånd. Det vil også være lettere å holde seg innenfor normen for akseptert atferd, om denne også er tydelig kommunisert på forhånd.

Varierende undervisningen er viktig for å unngå problematferd mente informantene og sa også at mer fysisk aktivitet i skolehverdagen vil kunne redusere problematferd. Engen og Haug (2012 s.36-37) hevder at undervisning som systematisk og bevisst varierer sitt undervisningsinnhold får et bedre resultat. God klasseledelse er også en forutsetning for en mer variert, praktisk og relevant opplæring, hvor elevenes læring vektlegges (Stortingsmelding nr.22, 2010-2011). I et intervju kommer det frem at

monoton undervisning, hvor læreren bare prater, gjør at det blir vanskelig å holde fokus, og når undervisningen blir kjedelig så blir det lettere å begynne å prate med medelever eller bruke pc eller mobil. Etter selv å ha vært elev i mange år, så kjenner jeg lett igjen den følelsen som beskrives. Problematferd kan i mange tilfeller forebygges ved å variere undervisningen, slik at elevene lettere holder fokus. En forutsetning for denne variasjonen er at læreren har den nødvendige tryggheten og kompetansen for å kunne gjennomføre dette. Om ikke læreren har denne kompetansen, kan det bidra til mer uro og mindre læring (stortingsmelding nr.22, 2010-2011). En faglig dyktig lærer vil også kunne engasjere, og få mer respekt av elevene og på denne måten påvirke til å bedre elevenes atferd mente de. Faglig dyktige, inspirerende og motiverende lærere er en forutsetning for et godt læringsmiljø mener også Aasebø (2010). En lærer som ikke kan faget godt vil ofte bli mer fastlåst til boka og engasjere mindre, og vil også ofte fort bli gjennomskuet.

Informantene trakk også frem lærerens tilstedeværelse som en viktig forebyggende faktor. Om læreren heller ikke er til stedet i klasserommet, så vil dette gjøre at muligheten for å reagere på ikke akseptert atferd mistes og vil kunne føre til at atferden eskalerer. Med referanse til avsnitt over om klasseledelse, hvor vi så at god klasseledelse er avgjørende for atferden i klassen. Tilstedeværelse er derfor en essensiell del av det å kunne utøve klasseledelse.

Hva slags relasjon læreren klarer å få til elevene er avgjørende for hvordan atferden til elevene blir hevdet. Informantene sa også at det er viktig at læreren har en god dialog med elevene og at atferden vil påvirkes av om læreren er godt likt av elevene. Nordahl (2014 s.133) hevder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er helt avgjørende i alle former for undervisning. En god relasjon fører til at elevene trives bedre og blir mer inspirert, samt at det blir mindre atferdsproblemer. En god relasjon mellom lærer og elev assosieres med positiv atferd (Henricsson & Rydell, 2004). I studien til Postholm (2013) forteller lærerne at de har stor tro på positiv kommunikasjon og gode relasjoner for å skape et godt læringsmiljø for elevene. Atferdsproblemer kan relateres til lærer-elev-relasjoner og gode relasjoner synes å støtte barns atferdsmessige utvikling (O'Connor et al., 2011). Flem (2003) har funnet at det bør være et respektfullt og godt lærer-elev-forhold om eleven skal føle seg trygg. Læreren burde også være en god rollemodell, inkluderende og gi positive tilbakemeldinger til elevene, for på denne måten å påvirke atferden til elevene positivt mente informantene. Som vi ser av oppsummeringene av informantenes uttalelser og tidligere studier og teori, så er det enighet om at lærer-elev-relasjonen er viktig for læringsmiljøet, og da også atferd, trivsel og positiv utvikling. Mye av relasjonen dannes ved samhandling som god dialog, hjelp og støtte og av «å være ekte», som en informant sa det. En annen informant sa også at førsteinntrykket var viktig. For en lærer som har få timer i en klasse vil førsteinntrykket ofte være viktigere, enn i en klasse hvor læreren har mange timer, og har mulighet til å danne nære relasjoner til elevene.

Mange av faktorene som ble nevnt, og som læreren direkte påvirker, henger tett sammen med lærerens relasjonsbygging til elevene, og hvordan samspillet mellom elev og lærer påvirker elevens atferd på skolen. Elevens personlighet er også en viktig faktor ved at eleven selv velger å oppføre seg bra, har respekt for læreren og er positiv. Klassen som helhet bidrar til om klassemiljøet blir bra, elevene trives og opplever trygghet, samt påvirker hverandres oppførsel. *Lærerens påvirkning er som nevnt det som går mest igjen, og som er viktigst for å forebygge og redusere problematferd i klassen.* Læreren påvirker ved å være en god klasseleder, som håndterer konflikter på en rettferdig og god måte. Læreren bør også sørge for variasjon i undervisningen, med fysiske aktiviteter og praktiske innfallsvinkler, samt faglig dyktighet, for å skape motivasjon og oppmuntre elevene til positiv atferd. Læreren kan også forebygge ved å være til stedet i størst mulig grad. Den faktoren som oftest ble, direkte eller indirekte, nevnt av informantene for å redusere og forebygge problematferd var elev-lærer-relasjonen. En god relasjon mente de ble til ved gjensidig respekt, god dialog og en positiv kommunikasjon.

Kapittel 6: Oppsummering

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling:

"Hva mener elever i videregående skole om problematferd; hva det er, hvorfor det skjer og hvordan det kan unngås?»

Jeg har løftet frem elevenes perspektiv på fenomenet problematferd. Jeg mener det er viktig å få frem alle aktørenes perspektiv, for å få en bredere forståelse av hva problematferd er, hvorfor det skjer og hvordan atferden kan forebygges eller reduseres. Ved å få innblikk i fenomenet problematferd, og ha en bedre forståelse av hva elevene tenker rundt dette, så vil det kunne påvirke praksisen rundt hvordan vi håndterer denne utfordringen i skolen.

Jeg har videre oppsummert hovedfunnene i studien, gjort noen kritiske refleksjoner og til slutt kommet med noen forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering av hovedfunn

Ved å intervjuere elevene fant jeg at de alle anså forstyrrende oppførsel som problematferd. Dette gikk hovedsakelig på å snakke uten lov i timen, krangel mellom medelever og lærere, uro og negative kommentarer i timen. Dette ble omtalt som en form for sabotering av undervisningen. Utagerende atferd kunne være å mobbe eller å plage medelever, aggressiv oppførsel og høylytt motstand mot læreren, noe som ofte medførte regelbrudd, og ble også regnet som problematferd hos alle informantene. Denne atferden ble også betegnet som ødeleggende for trivsel og læringsmiljø. Det var litt delte meninger om skulking, soving i timen og mobilbruk var problematferd. Det ble kun ansett som problematferd når det gikk ut over andre enn dem selv mente de fleste. Om atferden for eksempel førte til at det ble stopp i undervisningen eller ødela for felleskapet ble den et problem.

Litteraturen støtter stort sett beskrivelsene av problematferd som informantene opplevde som former for problematferd. Det var derimot litt sprik med tanke på om atferd som kun er ødeleggende for eleven selv er problematferd. Informantene i denne studien mente ikke det, men ifølge litteraturen (f.eks. Sollesnes), så mener lærere at introvert atferd og atferd som er usunn og skadelig for eleven selv også er problematferd. De skyldes nok i hovedsak de forskjellige rollene til elever og lærere, hvor lærere har en profesjonell rolle og et etisk større ansvar. Det er omgivelsene som definerer om atferden regnes som et problem (Sollesnes, 2018 s.35). Det ble også kommentert at det er forskjell på om atferden skjer ubevisst eller med vilje, da de fleste tolererer mer av en vanskelig atferd om det ikke er med vilje.

Vi kan i hovedsak si at det er klassen, eleven selv og læreren som på forskjellige måter er årsaker til at det blir problematferd i skolen. Klassen påvirkes av klassemiljøet som igjen hovedsakelig påvirkes av

konflikter innad i elevgruppen, påvirkning fra venner og kommunikasjonen i klassen. Dette er faktorer som kan føre til at enkeltelever eller grupper viser problematferd på skolen. Eleven selv er også et viktig element. Faktorer som påvirker eleven mest er om eleven har en dårlig dag, er sulten eller trøtt, har interesse for, og evne i, faget, oppdragelse og familie- og hjemmeforhold. Personligheten til eleven, som er formet av tidligere opplevelse, psykisk helse og oppvekstsvilkår vil også påvirke atferden. Læreren er en nøkkelperson i skolen, og lærerens manglende klasseledelse kommer tydelig frem som en medvirkende årsak til problematferd. I klasseledelse ligger det at læreren har tydelig struktur og regler, behandler elever med respekt og har klare og tydelige forventninger til elevene. Også elev-lærer-relasjonen er en viktig faktor. Når jeg tolket det informantene sa, så var læreren en mye viktigere person for trivsel og læringsmiljø, enn det informantene først uttalte. Dette kan henge sammen med ønsket om å være selvstendig og mindre avhengig av læreren. Andre forhold som kan virke inn på atferden i skolen er det fysiske miljøet, som luftkvalitet og størrelsen på klasserommet, samt størrelsen på elevgruppen. Det er lett å tenke seg at mange av disse faktorene påvirker hverandre, og det er ikke alltid lett å fastslå hva som utløser hva. Det meste som ble nevnt av informantene er sammenlignbart med funn i andre studier, med lærere og andre fagpersoner som informanter.

Læreren er en nøkkelperson for å redusere og forebygge problematferd i skolen, samtidig som elevene selv og klassen som helhet er viktige aktører. Ved å tolke informantenes uttalelser, ser de ut til å mene at læreren er den som er viktigst i denne prosessen, selv om det også antydes at elevene selv og klassen er viktige aktører. Eleven kan selv i stor grad bestemme over sin egen oppførsel, følge reglene og respektere læreren og sine medelever mener de. Klassen vil sammen kunne skape et godt klassemiljø, trivsel og trygghet ved positiv kommunikasjon og gode relasjoner. Læreren påvirker ved hvordan han eller hun mestrer klasseledelse, er dyktig i faget og mestrer undervisningssituasjonen. Det er også viktig at læreren klarer å skape gode relasjoner til elevene. Mange av de faktorene som ble nevnt som reduserende og forebyggende for problematferd vil være avhengig av læreren. Læreren må være kompetent på mange områder for å mestre ulike situasjoner og individer i skolen. Ved å skape gode relasjoner, trivsel og trygghet for elevene, så vil dette i stor grad kunne motvirke andre faktorer i og utenfor skolen som trekker i feil retning. Disse funnene er også i overensstemmelse med litteratur på feltet.

Jeg hadde en forforståelse om at læreren, og da spesielt lærer-elev-relasjonen, var en viktig faktor for å redusere og forebygge problematferd i skolen. Ingen av informantene som ble intervjuet sa dette direkte, men indirekte så antydte flere av dem dette. De største forskjellene jeg fant mellom litteraturen på feltet fra et lærerperspektiv og min studie fra et elevperspektiv, var at informantene i denne studien oppfattet problematferd mer som atferd som gikk negativt utover andre. Lærere ser det trolig mer i et profesjonelt perspektiv, hvor problematferd er en atferd som går negativt utover

noen, inkludert dem selv. Når det gjelder hvorfor problematferd oppstod og hvordan det kunne reduseres og forebygges, så var læreren en nøkkelperson, men elevene måtte selv bidra ved god oppførsel og respekt for læreren.

6.2 Kritiske refleksjoner

I denne studien er det gjort en del begrensninger på antall informanter, aldersgruppe og elevgruppe. Jeg intervjuet seks elever ved samme skole og i samme klasse, dette vil kunne føre til at klasse miljøet i akkurat denne klassen preger en del av resultatene. I tillegg kan det være at de spesifikke lærerne i denne klassen skiller seg ut som spesielt gode pedagoger, eller har utviklet nære relasjoner til informantene, dette kan gjøre det vanskeligere å si at funnene har relevans for andre klasser, andre steder og til andre tider.

Ved utvelgelse av informanter ble det spurt åpent i klassen om hvem som kunne tenke seg å delta som informant. Det vil kunne føre til at de som velger å delta er blant de mest positive og ressurssterke i klassen, noe som også i stor grad vil kunne påvirke resultatene.

Jeg benyttet et semi-strukturert intervju, hvor intervjuguiden hovedsakelig ble fulgt som huskeliste og for å holde seg til tema. En risiko er da at noen spørsmål kan bli stilt, eller oppfattet som, ledende og da også påvirke svaret fra informanten. En annen risiko var at min tolkning ble for mye påvirket av min forforståelse. Ved å være bevisst på dette, så tror jeg risikoen ble redusert noe, men det kan være utfordrende å fri seg helt fra dette.

6.3 Videre forskning

Det er relativt få studier som har belyst problematferd i skolen fra elevens perspektiv. Dette masterprosjektet har et begrenset omfang. Jeg ser et behov for ytterligere forskning på et større antall elever i andre aldersgrupper, og fordelt på flere skoler, samt hvordan fenomenet problematferd arter seg utenfor skolen. Behovet er stort for forskning som tar barnets eller elevens perspektiv, og søker å bringe forståelsen av dette til fagpersoner på feltet.

Litteraturliste:

Mine tidligere innleveringer og eksamener i dette masterstudiet er brukt i oppgaven.

Aasebø T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(5), 371-383. Hentet 01.12.20 fra

<https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2010/05/art05>

Amundsen, M.-L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(6), 424-436. Hentet 09.12.20 fra

<https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2011/06/art01>

Bø I. (2000) Barnet og de andre (3.etg.). Otta: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2012) Metode og oppgaveskriving (5.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Engen T. O. & Haug P. (2012) I klasserommet, studier av skolens praksis. Oslo: Abstrakt forlag

Ertesvåg, S. K. (2014). Profesjonelle kulturar og uro i skulen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(3), 165-177. Hentet 10.10.20 fra

https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2014/03/profesjonelle_kulturar_og_uroiskulen

Flem A. (2003). Tors biografi: "Livet mitt er en solskinnshistorie med masse skygger". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(5-6), 262-271. Hentet 28.11.20 fra

https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2003/05-06/tors_biografi_livet_mitt_er_en_solskinshistorie_medmasse_skygger

Frønes I. (2003) Et sted å lære, introduksjon til didaktisk sosiologi. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Grimsæth G., Foldnes V. S., Irgan T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324. Hentet 02.11.20 fra

https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2018/04/pedagogisk_handlingskompetanse_i_moete_med_utfordrende_atferd

Grønmo S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget

Henricsson L. & Rydell A.-M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill – Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. Hentet 01.11.20 fra

https://www-jstor-org.galanga.hvl.no/stable/23096137?seq=1#metadata_info_tab_contents

Imsen, G. (2015) *Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2016) *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Informasjonsskriv til deltakerne, hentet 22.02.21 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>

Kleven, T. A. (2002) *Begrepsoperasjonalisering*. I T. Lund (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub

Kvalbein, A. (2000) *God kontakt, praktisk kommunikasjonslære*. Kristiansand: IJ-forlaget

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk

Lyngsnes K. & Rismark M. (2014) *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Malterud K. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl T. (2014) *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

O'Connor E. E., Dearing E., Collins B. A. (2011), Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American educational research journal*, 48(1), 120-162. Hentet 25.11.20 fra

<https://journals-sagepub-com.galanga.hvl.no/doi/full/10.3102/0002831210365008>

Ogden T. (2013) *Klasseledelse, praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk

Pomeroy E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British journal of sociology of education*, 20(4), 465-482. Hentet 20.11.20 fra

https://www.researchgate.net/publication/232893915_The_Teacher-Student_Relationship_in_Secondary_School_Insights_from_excluded_students

Postholm M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127-140. Hentet 10.12.20 fra

https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2013/02/klasseledelse_i_ungdomsskolen_-_fire_lreres_meninger_og_op

Solholm R. & Jakobsen R. (2009). Atferdsvansker. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(1), 4-17. Hentet 10.12.20 fra

<https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/tnb/2009/01/atferdsvansker>

Sollesnes T. (2018) Vellykket arbeid med vanskelig atferd. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) Motivasjon- mestring- muligheter -ungdomstrinnet. Hentet 25.02.21 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>

Thagaard, T. (2018) Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitative metoder (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykke:

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Problematferd i skolen, fra et elevperspektiv”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i elevenes egne tanker og refleksjoner om hva som er de viktigste årsakene til at enkelte elever viser problematferd i skolen, og hva eleven selv mener skolen og lærerne kunne bidratt med for å forhindre denne atferden. Jeg ønsker også å få frem hva elevene selv betegner som problematferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få et innblikk i elevenes egne tanker og refleksjoner om hva som er de viktigste årsakene til at enkelte elever viser problematferd i skolen, og hva eleven selv mener skolen og lærerne kunne bidratt med for å forhindre denne atferden. Jeg ønsker også å få frem hva elevene selv betegner som problematferd.

Det jeg ønsker å finne ut mer om er:

Hva regner elevene som problematferd?

Hva mener elevene er årsaker til problematferd?

Hva mener elevene kan redusere problematferden?

Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om erfaringer og meninger rundt dette.

Intervjuene er en del av et masterprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet campus Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne elever som frivillig ønsker å delta i dette prosjektet, så har jeg kontaktet rådgivere ved noen videregående skoler. Disse har sagt seg villige til å informere elever om dette prosjektet, for å hjelpe meg med rekrutteringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju. Det vil ta deg 45-60 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om dine erfaringer og meninger om problematferd i skolen. Jeg tar lydopptak fra intervjuet.

Det er frivillig å delta Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun mine veiledere ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) som vil ha tilgang til innsamlet data.

Data lagres på sikkert området på egen server hos HVL. Navn erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data, slik at navn ikke kan koples mot lydopptak. Personen som intervjues vil heller ikke kunne gjenkjennes ut fra de opplysningene som publiseres. Det ikke bli publisert lydopptak fra intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Alt av opptak og personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Student:

Eivind Øen, E-post: eioen@online.no tlf: 90184994

Prosjektansvarlig/veiledere:

Øyvind Glosvik, E-post: oyvind.glosvik@hvl.no tlf: 99258709

Ann Karin Sandal, E-post: ann.karin.sandal@hvl.no tlf: 994 83 331

Personvernombud:

Trine Anikken Larsen, E-post: personvernombod@hvl.no tlf: 55301031

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eivind Øen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Problematferd i skolen, fra et elevperspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju
- ☐ at intervjuet tas opp som lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide:

Intervjuguide

Intervjuelev nr:

Dato:

Intervju om elevers syn på årsaker til problematferd i skolen. Jeg ønsker her å få frem dine meninger rundt disse temaene, og at du samtidig unngår å navngi enkeltpersoner. Ved bruk av eksempler bør enkeltpersoner ikke nevnes med navn eller andre beskrivelser som gjør at de kan gjenkjennes.

Hva regner elevene som problematferd (problemoppførsel)?

1. Hva slags oppførsel, fra andre elever, opplever du som forstyrrende i en skoletime?
2. Hva gjør du når du har dårlig oppførsel på skolen?
3. Kan du fortelle om et eksempel der du tror læreren reagerte på dårlig oppførsel?
 - Var du enig i at det var dårlig oppførsel?

Hva mener elevene selv er utfordringen?

4. Hvordan oppfører de andre i klassen seg når dere har en lærer som de liker godt/ikke liker?
 - Hva gjør **du** når du ikke liker læreren som underviser eller faget som det undervises i?
5. Hvordan påvirkes din oppførsel av om du har en dårlig dag?
6. Hvordan tror du andre elevers oppførsel på skolen påvirkes av ting som skjer på fritiden og blant venner?
7. Tenker du ofte på de hjemme når du er på skolen?
8. Hvordan tror du andre elevers oppførsel på skolen påvirkes av forholdene hjemme?
9. Hvordan endres din oppførsel i timer med kjedelige fag?
10. Hvordan tror du andre elevers oppførsel på skolen påvirkes av interessen for faget?

11. Er klassemiljøet bra i din klasse? Er det mye dårlig oppførsel i klassen? Hvordan påvirkes din trivsel av andres oppførsel? Hvordan påvirkes elevers oppførsel på skolen av klassemiljøet?
12. Tror du at noen føler de blir presset av venner til å ha dårlig oppførsel på skolen? Hvordan?
13. Fortell om en fin dag på skolen. Hvordan var din oppførsel denne dagen?
- Tror du trivsel på skolen har sammenheng med dårlig oppførsel? Hvorfor/hvorfor ikke?
14. Hvilke andre ting kan påvirke oppførselen til elever på skolen?
- Hva påvirker din oppførsel på skolen mest?
- Har du noen gang hatt dårlig oppførsel på skolen?
- Hvorfor gjorde du det?

Hva mener elevene selv kan redusere problematferden?

15. Kan en lærer som er flink i faget lettere redusere vanskelig oppførsel? Hvorfor det?
16. Bør læreren være streng, for på denne måten stoppe dårlig oppførsel?
- Hvorfor det/hvorfor ikke? Kan du gi et eksempel?
17. Oppfører du deg forskjellig med forskjellige lærere? Hvorfor det?
- Hvor stor betydning har lærerens forhold til elevene for at elevene oppfører seg fint?
18. Hva mener du er den vanligste grunnen til at det oppstår konflikt mellom lærere og elever?
- Har du hatt en konflikt med en lærer? Hvorfor det?
19. Hva tror du er den vanligste grunnen til det blir bråk i klasserommet? Har du et eksempel?
20. Hva kan læreren gjøre for å unngå bråk og dårlig oppførsel? Har du et eksempel?
- Er det noen lærere du alltid oppfører det bra med? Hva gjør de annerledes enn andre lærere?

Vedlegg 3 NSD godkjenning:

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Master i spesialpedagogikk

Referansenummer

221661

Registrert

23.06.2020 av Eivind Øen - 577899@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Glosvik, Oyvind.Glosvik@hvl.no, tlf: 99258709

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eivind Øen, eioen@online.no, tlf: 90184994

Prosjektperiode

01.04.2020 - 30.06.2021

Status

18.08.2020 – Vurdert

Vurdering (1)

18.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.08.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet.

Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.21.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)