



Høgskulen på Vestlandet

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7

LU1-PEL415

Predefinert informasjon

Startdato:	05-05-2017 09:00	Termin:	2017 06
Sluttdato:	19-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	LU1-PEL415 1 PRO-1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltakar

Namn: Ragnild Almås Alsaker
Kandidatnr.: 413
HVL-id: 137186@hul.no

Informasjon frå deltakar

Tal på ord *: 11975
Tru- og loverklæring *: Ja

Gruppe

Gruppenamn: Ragnild Almås Alsaker og Kristin Meland
Gruppenummer: 8
Andre medlemmer i gruppa: Kristin Meland

Eg godkjenner avtalen om tilgjengeleggjing av bacheloroppgåva mi *

Ja



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGÅVE

**Læraren si rolle i arbeid med
problemåtferd**

**The teacher's role in the work with problem
behavior**

Pedagogikk og elevkunnskap, 2B

Emnekode: LU1-PEL415

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord

Innleveringsdato: 19. mai 2017

Antall ord: 11975

Namn: Ragnhild Almås Alsaker og Kristin Meland

Rettleiarar: Iselin Lone og Ieva Kuginyte-Arlauskiene

Me stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvising til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jfr. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Me gir med dette samtykke til at Bacheloroppgåva vår kan publiserast på internett gjennom biblioteket sitt elektroniske system (Bibsys) – merka med vårt namn.

Publisering er aktuelt for oppgaver med karakteren A eller B, samt unntaksvis for oppgaver der veileder/sensor måtte mene at tema/innhold er såpass spesielt at oppgaven bør offentliggjøres selv om ikke karakterkravet oppfylles.

Publisering - JA:

Publisering - NEI:

Tittel på oppgåva: Læraren- ein sentral faktor i arbeidet med problemåtferd

Navn: Ragnhild Almås Alsaker og Kristin Meland.

År/Termin: Vår 2017

Kull: 2014-2018

Dato: 19.05.17 Signatur:

Samandrag

Dette prosjektet er ei studie av førekomst av problemåtferd i skulen, og korleis læraren arbeider med *klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring* for å førebygge dette.

Problemåtferd i grunnskulen er eit dagsaktuelt tema, og spørsmålet er stadig om åtferda har endra seg til det verre. På bakgrunn av vår erfaring i praksisfeltet, har me sett at det er behov for kunnskap om handtering og korleis ein kan førebygge problemåtferd. Me ønska difor å fordjupe oss i dette, med mål om å få ei betre forståing av det interessante og kontekstuelle fenomenet. Samtidig ønska me auka kunnskap om hensiktsmessig handtering og førebygging av denne typen åtferd. Med dette til grunn utarbeidde me problemstillinga: *Korleis arbeider læraren med klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring for å førebygge problemåtferd på 1. trinn?*

Me har delt teoridelen i oppgåva inn i fire hovuddelar, der me presenterer relevant teori og forskning: *problemåtferd, klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring*. Desse fire elementa ser me på som sentrale for å belyse og drøfte empiri me har innhenta gjennom intervju og observasjon. Vidare har me knytt den sosiokulturelle teorien til Vygotskij, som mellom anna ser læraren som den mest sentrale faktoren for barns læring og utvikling, opp til viktigheita av at læraren har evne til å tilretteleggje for utviklinga til elevane. Den sosial-kognitive teorien til Bandura er brukt til å belyse klasseleiing og viktigheita av positive relasjonar mellom lærar og elev, og elevane seg i mellom, for å førebygge problemåtferd.

I forskinga vår gjennomførte me individuelle intervju med to lærarar på 1.trinn, for å få innsikt i læraren si oppfatning av problemåtferd i skulen, og deira måtar å førebygge dette. For å styrke funna me gjorde, og gå djupare inn på viktigheita av tilpassa opplæring, utførte me ein observasjon av ei matematikkøkt på same årstrinn. I observasjonen hadde me fokus på bruken av konkretiseringsmateriell og variasjon i oppgåver og undervisning.

Me erfarte gjennom arbeidet med prosjektet at lærings- og undervisningshemmande og utagerande åtferd er dei vanlegaste formene for problemåtferd i skulen. Dette var som forventet og i tråd med tidlegare forskning på området. Me har fått innsikt i kva tiltak lærarane gjer for å førebygge problemåtferd, mellom anna ved å gjera undervisninga variert og konkret, og gjennom å utøve ei autorativ og proaktiv klasseleiing.

Innholdsliste

Samandrag	1
Innholdsliste	2
1.0 Innleiing	4
1.1 Problemstilling	4
1.2 Avgrensing og presisering	4
1.3 Oppgåvas oppbygging	5
2.0 Teori	6
2.1 Problemåtferd	6
2.1.1 Lærings- og undervisningshemmande åtferd	6
2.1.2 Utagerande åtferd	7
2.2 Forsking på problemåtferd	7
2.2.1 «Mindre problemåtferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10års perspektiv»	7
2.2.2 «Atferdsproblemer i norsk skole- et mindre problem enn antatt»	8
2.3 Klasseleiing	9
2.3.1 Autorativ lærarrolle og proaktiv klasseleiing	10
2.3.2 Struktur, reglar og rutinar	10
2.3.3 Positive relasjonar	11
2.4 Tidleg innsats	12
2.4.1 «Lære for livet»	12
2.4.2 Auka lærartettleik- ein ressurs for tidleg innsats	13
2.4.3 Tidleg innsats i eit sosiokulturelt perspektiv	14
2.5 Tilpassa opplæring	15
2.5.1 Individperspektiv og systemperspektiv	15
2.5.2 Faktorar som påverkar læringsutbyte til elevane	15
2.5.3 Konkrete tiltak	16
3.0 Metode	17
3.1 Val av metode	18
3.2 Kvalitativt intervju	18
3.3 Deltakande observasjon	19
3.4 Utval	19
3.5 Gjennomføring og utfordringar	20

3.6 Gyldighet, pålitelegheit og etikk	20
4.0 Presentasjon av data	22
4.1 Identifisering og handtering av problemåtferd	22
4.1.1 Lærings- og undervisningshemmande åtferd	22
4.1.2. Utagerande åtferd	23
4.2 Tilrettelegging	23
4.2.1 Overgang mellom barnehage og skule	23
4.2.2 Utvikling av fagleg kompetanse	24
4.2.3 Utvikling av sosial kompetanse	24
4.3 Problemåtferd i matematikkundervisninga	25
4.4 Observasjon av matematikkøkt på 1.trinn	25
5.0 Drøfting av resultat	27
5.1 Identifisering og handtering av problemåtferd	27
5.1.1 Lærings- og undervisningshemmande åtferd	27
5.1.2 Utagerande åtferd	28
5.2 Tilrettelegging	30
5.2.1 Overgang mellom barnehage og skule	30
5.2.2 Utvikling av fagleg kompetanse	31
5.2.3 Utvikling av sosial kompetanse	32
5.3 Problemåtferd i matematikkundervisninga	34
5.4 Observasjon av matematikkøkt på 1.trinn	34
6.0 Avslutting	36
7.0 Kjelder	37
Vedlegg 1	41
Vedlegg 2	42

1.0 Innleiing

Dette prosjektet er ei studie av førekomst av problemåtferd i skulen, og korleis læraren arbeider med *klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring* for å førebyggje dette.

Problemåtferd i grunnskulen er eit dagsaktuelt tema, og spørsmålet er stadig om åtferda har endra seg til det verre. Dette er eit kontekstuelt og subjektivt fenomen som vanskeleg lar seg måle objektivt og konkret, og det ligg derfor lite norsk forskning til grunn for samanlikning over tid (Sørli og Ogden, 2014). I følgje PISA-undersøkinga frå både 2000 og 2003 ligg Noreg på topp internasjonalt når det gjeld problemåtferd i skulen (Gustavsen & Nordahl, 2009). Ogden definerer problemåtferd som åtferd som mellom anna hemmar barnets, og ofte også andre si læring og utvikling, både fagleg og sosialt (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005, s. 31; Ogden, 1998). Dette argumenterer for at problemåtferd er ein faktor som er med og påverkar læringsmiljøet i negativ retning. Det er derfor hensiktsmessig for oss som lærarstudentar å få djupare innsikt og auka kunnskap om handtering og førebygging av denne type åtferd.

1.1 Problemstilling

Gjennom å få djupare forståing for omgrepet problemåtferd, og bringe inn fleire synsvinklar på handtering og førebygging av dette fenomenet, håpar me å få auka kunnskap og forståing for korleis me kan arbeide med dette i skulen. I samsvar med sosiokulturell teori og Vygotskij som påstår at læraren er den mest sentrale faktoren for barns læring og utvikling, er det sentralt for oss å studere korleis læraren kan påverke og legge til rette for at problemåtferda blir redusert til fordel for eleven si læring og utvikling (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 125). Forsking viser at lærar-elev-relasjonen har påverknad på elevane sine læringsresultat og åtferd (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vidare har me sett på Bandura sin sosial-kognitive teori, og kva positive relasjonar har å seie for førebygginga av problemåtferd, og det sosiale systemet i klassen (Manger, 2012, s. 27; Utdanningsdirektoratet, 2015). På bakgrunn av dette, og erfaringar me sjølv har gjort oss med problemåtferd ute i praksisfeltet, har me utarbeidd denne problemstillinga: *Korleis arbeider læraren med klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring for å førebygge problemåtferd på 1. trinn?*

1.2 Avgrensing og presisering

Det finnes ulike former og grader av problemåtferd, og me brukte Sørli og Nordahl (1998) sine fire kategoriar då me planla, og gjennomførte forskinga vår: *lærings- og*

undervisningshemmande atferd, utagerande atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd (Nordahl et al., 2005, s. 35; Ogden, 2009). Disse definisjonane er mykje brukt i tidlegare forskning på området, og er også dekkjande for vårt problemområde. I løpet av i arbeidet såg me at oppgåvas omfang gjorde at me måtte avgrense funna i forskinga, og dermed valde me å presentere og drøfte dei typane problemåtferd som førekjem hyppigast: *lærings- og undervisningshemmande og utagerande atferd*.

1.3 Oppgåvas oppbygging

Først vil me presentere relevant teori og forskning knytt til problemåtferd, klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring. Dette vert mellom anna sett i lys av sosiokulturelt læringssyn og sosial-kognitiv teori. Vidare presenterer me den kvalitative forskingsmetoden me har brukt for å innhente empiri, gjennom semistrukturert intervju og deltakande observasjon. Her seier me også noko om utvalet, gjennomføringa av intervjuet og observasjonen, gyldighet og pålitelegheit, og etikk. Deretter legg me fram funna i kapittelet «presentasjon av data». Funna vert så drøfta og samanlikna med forskinga og den pedagogiske teorien som er presentert i teorikapittelet. Avslutningsvis summerer me og samanfattar resultatata sett i forhold til problemstillinga, og forskinga og teorien som er presentert.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil me gjere greie for teori og forskning som kan hjelpe oss å finne svar på problemstillinga vår: *Korleis arbeider læraren med klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring for å førebyggje problemåtferd på 1.trinn?* Me vil først presentere teori og forskning på problemåtferd i skulen, og deretter på klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring. Dei tre sistnemnde omgrepa må sjåast i lys av kvarandre, men me har valt å dela dei inn i tre ulike delar, for å få ein tydelegare struktur i teoridelen. Me ser også på samanhengen mellom desse tre omgrepa og det sosiokulturelle læringssynet til Vygotskij og Bandura sin sosial-kognitive teori.

2.1 Problemåtferd

Fenomenet problemåtferd er eit kontekstuellet avhengig omgrep, og må difor sjåast i lys av det miljøet elevane møter i skulen. Åtferda finnes hos alle barn, også dei som er velfungerande sosialt og fagleg. Vidare reduserer problemåtferda moglegheitene for skulefagleg og sosial læring hos mange elevar (Ogden, 2009, s. 17). Det finnes fleire ulike nemningar på fenomenet, og desse vert brukt om ein annan i teori og forskning. Mellom anna er problemåtferd og åtferdsproblem to av desse. Me har valt å bruke omgrepet ”problemåtferd” konsekvent i vår oppgåve, då me vurderer Ogden sin definisjon av omgrepet som dekkjande for vår forståing av problemåtferd, og han definerer det slik (2009, s. 18): «Åtferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventningar. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.» Ogden skildrar derimot åtferdsproblem som eit dekkjande omgrep først når åtferda er hyppig nok, og av stor nok alvorgrad.

2.1.1 Lærings- og undervisningshemmande åtferd

Lærings- og undervisningshemmande åtferd er den vanlegaste forma for problemåtferd uansett klassetrinn i skulen, og kan betraktast som eit disiplinproblem. Denne typen åtferd omfattar at eleven er uroleg og bråkete i timane, forstyrrar andre, drøymer seg bort og blir lett distraherert. Lærings- og undervisningshemmande åtferd viser seg hovudsakleg i undervisningssituasjonar, og er eit resultat av kvaliteten på dei faglege og sosiale læringsvilkåra. Denne forma for problemåtferd er like vanleg blant jenter og gutar, og er ofte uavhengig av fagleg nivå hos elevane (Nordahl et al., 2005, s. 36). Sjølv om lærings- og undervisningshemmande åtferd er den minst alvorlege forma for problemåtferd kan den lett

skapa grobotn og aksept for meir alvorlege former for problemåtferd (Nordahl et al., 2005, s. 38).

2.1.2 Utagerande åtferd

Utagerande åtferd omfattar handlingar som sinne, svare tilbake til vaksne ved irettesetjing, og fysiske og verbale angrep på andre elevar. Sistnemnde inneber krancling, og slåssing som til dømes lugging, sparking og slag. Utagerande åtferd viser seg jamt over å ha større førekomst blant gutar enn blant jenter, og etter lærings- og undervisningshemmande åtferd er dette den vanlegaste typen av problemåtferd i skulen i dag (Nordahl et al., 2005, s. 36).

2.2 Forsking på problemåtferd

Det er individuelt kva som vert rekna for problemåtferd i klasserommet, og dette varierer frå skule til skule, og endrar seg over tid. Normer for kva som er akseptabel åtferd oppfattast ulikt blant personalet på skulen, og dei tilsette kan reagere på måtar som forsterkar konfliktdar og byggjer opp om den utagerande åtferda om elevane føler seg usikre eller provoserte (Ogden, 2009, s.18). Med dette tatt i betraktning, er det vanskeleg å få ei objektiv og påliteleg oversikt over omfanget av problemåtferd i skulen. Me har likevel sett på to ulike studiar for å få ei relativ oversikt over førekomsten. Den første studia viser lærarar si vurdering av problemåtferd og læringsmiljø, medan den andre viser elevane si vurdering. Den sistnemnde er også ei samanlikning mellom omfanget i Noreg og Danmark.

2.2.1 «Mindre problematferd i grunnskolen? Lærervurderinger i et 10års perspektiv»

I denne forskinga har Sørli og Ogden (2014) studert lærarane sine vurderingar av problemåtferd og læringsmiljø i skulen, gjennomført i to norske undersøkingar med ti års mellomrom. Første undersøking vart gjort i 1998 der 2876 lærarar på 1.-7.trinn deltok. I den andre undersøkinga deltok 1734 lærarar, også her på same årstrinn. Dei to studia tek for seg både mindre alvorleg problemåtferd som uro og bråk i timane, og meir alvorleg problemåtferd slik som nasking, rusmiddelpåverknad og fysiske eller verbale angrep på lærarar og medelevar.



Figur 1. Henta frå https://www.idunn.no/npt/2014/03/mindre_problematferd_igrunnskolen_-_laerervurderinger_i_et?languageId=2

I figur 1 ser me omfanget av mindre alvorleg problemåtferd i klasserommet, og her viser undersøkinga at omfanget har gått ned i løpet av denne tiårs-perioden. Ut frå samanlikninga av dei to undersøkingane ser ein at den hyppigaste førekomsten av problemåtferd i klasserommet, med 60,1% i 1998 og 40,5% i 2008 handla om at elevane dagleg snakka utanom tur, til dømes i form av utbrot, avbryting, upassande kommentarar og distraherande småsnakking (Sørli & Ogden, 2014, s. 196). Til tross for ein markant nedgang, kan ein sjå at førekomsten av denne typen åtferd framleis er relativt høg i 2008.

2.2.2 «Atferdsproblemer i norsk skole- et mindre problem enn antatt»

Samanlikning av studiar gjennomført i grunnskulen på 5.- og 8.- trinn i Noreg og Danmark, viser at skilnaden på problemåtferd er mindre mellom desse to landa enn det som kom fram av PISA-undersøkinga frå både 2000 og 2003. Desse PISA-undersøkingane viste at Noreg låg på topp internasjonalt når det gjeld problemåtferd i skulen. Studiane som ligg til grunn for denne samanlikninga er prosjektet «Skole og samspillsvansker», LP-modellen og PISA-undersøkinga, og den er basert på elevane si vurdering av eigen problemåtferd. «Skole og samspillsvansker» vart gjennomført av Sørli og Nordahl på siste halvdel av 90-talet. Dei utarbeidde eit spørjeskjema som også vart brukt i forbindelse med prosjektet LP-modellen i åra 2006-2008. LP-modellen vart utvikla av Thomas Nordahl i 2005, og har som mål å utvikle eit godt læringsmiljø for alle (Knudsmoen et al., 2006). I 2008 vart det gjennomført ei kartlegging av 4045 norske elevar, og 32094 danske elevar. I den undersøkinga vart dei

norske tala frå LP3, samanlikna med tala frå Danmark. Ut frå resultatane frå «Skole og samspillsvansker» og alle undersøkingane knytt til LP-modellen kan ein tolke at problemåtferda i norsk skule har blitt noko redusert i perioden 1995-2008. Ut frå tala kan ein sjå ein nedgang frå 1995-2002, vidare har det flata ut frå 2002/2003, med ein svak oppgang frå 2007-2008. Ein kan sjå at barnetrinna har gjennomgåande mindre problemåtferd enn ungdomstrinnet. Studia viser at den forma for problemåtferd som førekjem hyppigast er lærings- og undervisningshemmande åtferd. Alvorleg problemåtferd er det ein finn minst av. Samanlikna med Danmark ser det ikkje ut til at den norske skulen har meir problemåtferd enn den danske. PISA-undersøkinga viser at dei norske elevane gir uttrykk for meir uro i klassen enn dei danske, medan LP3-resultata derimot viser det motsette (Gustavsen & Nordahl, 2009). I figur 2 kan ein sjå skilnadane mellom Noreg og Danmark som kom fram i LP-kartleggingsundersøkinga.

LP3 5. klasse		LP DK 5. klasse		Forskjell uttrykt i st.av	LP3 8. klasse		LP DK 8. klasse		Forskjell uttrykt i st.av
N	Gj.sn	N	Gj.sn		N	Gj.sn	N	Gj.sn	
463	4,20 0,52	5188	4,21 0,53	- 0,02	775	4,08 0,51	5335	3,99 0,58	0,16
491	4,29 0,57	5579	4,28 0,57	0,02	848	4,31 0,51	5556	4,22 0,57	0,17
484	4,29 0,67	5345	4,35 0,63	- 0,09	839	4,30 0,67	5544	4,25 0,64	0,08
494	4,88 0,29	5450	4,86 0,33	0,06	801	4,87 0,44	5339	4,82 0,38	0,17

Figur 2. Samanlikning mellom Noreg og Danmark. Henta frå Gustavsen, A. M., & Nordahl, T. (2009). *Atferdproblemer i norsk skole- et mindre problem enn antatt. Bedre skole, (3), 22-27.*

2.3 Klasseleiing

For at elevar skal kunne lukkast i skulen og samfunnet er det grunnleggjande med tilstrekkeleg fagleg, personleg og sosial læring og utvikling. Skulen skal vera ein førebyggjande arena i arbeidet mot uønskt åtferd og utvikling av meir alvorleg problemåtferd. På bakgrunn av problema til barn og unge, kan ein utforme, setje i verk og evaluere tiltak som er helsefremjande, kompetansehevande og problemførebyggjande (Ogden, 2009, s. 92). Som ein del av det førebyggjande arbeidet er læraren si evne til klasseleiing ein sentral faktor. Ogden (2009, s. 165) definerer undervisnings- og klasseleiing som kompetansen lærarane har i å skapa produktiv arbeidsro i klasserommet. Dette kan gjerast mellom anna gjennom å fange

elevane si merksemd og motivere dei til innsats, men og gjere tiltak for å korrigere problemåtferd. Læraren må fortrinnsvis organisere aktivitetar og undervisning som er motiverande og meningsfull, slik at ein legg grunnlag for ein god læringskultur.

Utdanningsdirektoratet (2015) slår fast at ein god læringskultur er prega av gode og klare normer for korleis ein skal forholde seg til medelevar og lærarar, og kva arbeidsinnsats som er forventa og akseptabel. Dette verkar inn på elevane sin konsentrasjon, merksemd og deltaking. Læraren står i ein posisjon med makt til å leie klassemiljøet og det sosiale systemet i den retning at det fremmer læring, helse og trivsel på ein slik måte at det bidrar til at elevane opplever sosial tilhøyring og tryggleik. Me vil vidare presentera ulike aspekt ved god klasseleiing, både leiarstilar, organisering av klassen og viktigheita av gode relasjonar.

2.3.1 Autorativ lærarrolle og proaktiv klasseleiing

Korleis læraren utøver lærarrolla si har stor betydning for elevane si læring og utvikling, og dette har me valt å ha fokus på gjennom problemstillinga vår. Utdanningsdirektoratet (2015) skil mellom to ulike typar for leiarstilar ein lærar kan utøve. Den mest hensiktsmessige vert kalla autorativ lærarrolle. Denne måten å leie klassen på inneber at læraren har den kontrollen i klassen som er naudsynt, samtidig som han utviklar ein god og støttande relasjon til kvar enkelt elev. Motpolen, autoritær lærarstil, ber preg av høg lærarkontroll, noko som ikkje vil føre til motivasjon, sjølvregulering og meistringsoppleving hos den enkelte elev, og er dermed mindre hensiktsmessig. Den mest effektive og formålstenelege klasseleiinga vil vidare vera å kombinere den autorative lærarrolla med proaktiv klasseleiing (Utdanningsdirektoratet, 2015). Proaktiv klasseleiing handlar om å tilretteleggje og førebyggje på ein slik måte at ein hindrar problemåtferd i å oppstå. Det handlar om å vera i forkant av problema. På denne måten vil det bli enklare å gi ros til elevane, og anerkjenne framgangen deira, i staden for å bruke tid og ressursar på å korrigere uønskt åtferd. Det motsette av denne typen klasseleiing er reaktiv klasseleiing. Denne klasseleiinga er mindre effektiv då den går ut på å korrigere uønskt elevåtferd etter at det har oppstått (Nordahl et al., 2005, s. 222).

2.3.2 Struktur, reglar og rutinar

Gjennom struktur, reglar og rutinar er oppgåva til læraren å organisere klassen som system. Dei tre komponentane er gode verkemiddel for å fremje læring i klasserommet, og er viktige for gruppa som eit sosialt system. Elevane må oppmuntrast til, og lære å følgje dei reglar og rutinar som følgjer med det å vera ein del av eit klassefelleskap. Dette vil vera med å bidra til førebygging av problemåtferd ved at elevane er omgitt av eit trygt og føreseieleg miljø.

Dersom rammene rundt elevane er utydelege, er dette faktorar som kan vera med å framprovosere den uønska åtferda (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.3.3 Positive relasjonar

I følgje Utdanningsdirektoratet (2015) er lærar–elev-relasjonen ein sentral faktor for elevane sine læringsresultat og åtferd. Ein positiv relasjon mellom lærar og elev handlar om læraren si vilje og eigenskap til å bry seg om alle elevane, vise interesse for den enkelte, vera støttande og ha forventingar om utvikling. Dette er ein viktig føresetnad for å få strukturen, reglane og rutinane til å fungere i klassen, og har også stor innverknad på responsen hos elevane når læraren korrigerer problemåtferd. Dersom læraren har positive relasjonar til elevane, vil det påverke deira syn på læraren som klasseleiar, og det sosiale systemet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette kan ein sjå i retning av den sosial-kognitive teorien til Bandura som handlar om at læring skjer i eit samspel mellom åtferd, personlege faktorar og miljø. Dette gjensidige samspillet vert kalla den resiproke determinisme. Bandura meiner at ein kan ikkje forstå åtferda til eit barn utan å forstå kva for forhold i barnet, og i barnet sitt miljø som er i samspel. Med faktorar i barnet meinast mellom anna ferdigheiter, biologiske disposisjonar og meistringsforventning. Meistringsforventning gjennom eit læringsmiljø der elevane utviklar seg fagleg, med utfordringar til sitt nivå og tilbakemelding frå lærarar og medelevar er også vektlagt i stor grad i arbeidet med å førebyggje problemåtferd. Vidare framhevar Bandura viktigheita av modellar for elevane, til dømes jambyrdige klassekameratar som ein kan identifisere seg med, og ta etter når dei meistrar noko. I det store og heile handlar det om sjølvkjensle og relasjonar i miljøet ein er i (Manger, 2012, s. 27).

John Hattie deler synet til Bandura på at klassekameratar kan påverke skuleprestasjonane til kvarandre ved å både gi tilbakemeldingar, direkte hjelp, rettleiing og ved å skape eit godt miljø i klassen gjennom venskap (Hattie, 2009, s. 48). Dette avhenger av at læraren meistrer å tilrettelegge for at dette skal kunne skje. Ein kan seie at relasjonane mellom lærar og elev kan sjåast som eit ”miniutviklingsmiljø”, som verkar inn på utviklinga til eleven på kort og lang sikt. Transaksjonsmodellen er forankra i dette synet på relasjonar, der utviklingsprosessane er eit resultat av gjensidig og kompleks påverknad mellom miljø og individ. Ein kan sjå på relasjonar som eit system som er i konstant samspel med andre system som påverkar utviklingsprosessen til barn, der alle relasjonar dei har med ein vaksen er unik og bidrar til utvikling eller belastning. Gjennom eit slikt perspektiv vil lærar-elev relasjonen representere eit viktig utviklingsmiljø, som bidrar til at barnet skal ha det bra og gjer det godt på skulen

(Baker, 2006, s. 227). Det er viktig å starte dette arbeidet tidleg, og ha fokus på positiv utvikling for eleven frå starten av. Dette vil me gå djupare inn på i neste avsnitt.

2.4 Tidleg innsats

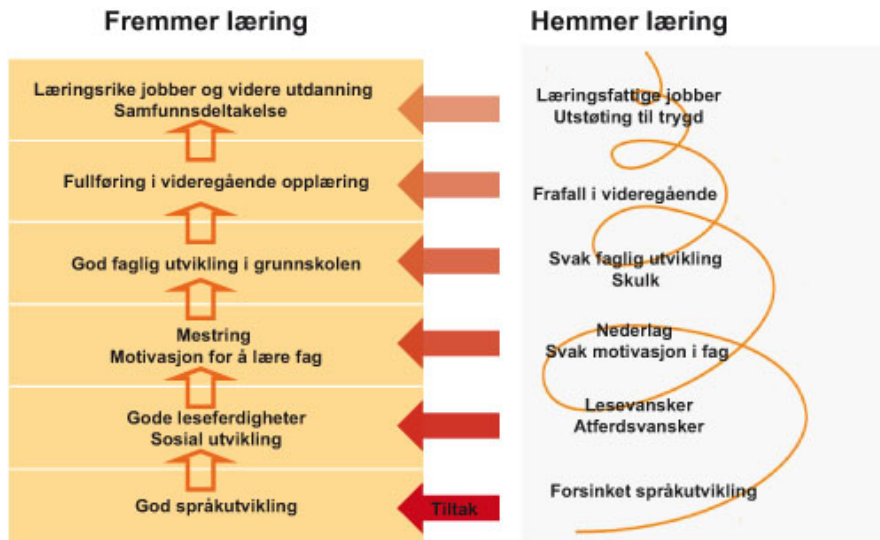
Tidleg innsats er ein strategi som vart innført av Kunnskapsdepartementet i 2006, og ytterlegare i 2011, som eit tiltak mot vanskar og problemåtferd i skulen. Prinsippet er også konkretisert i opplæringslova § 1-3, der skulane vert pålagt å tilretteleggje i form av tidleg innsats på 1.- 4. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). Strategien går ut på at ein set i gong tiltak så snart vanskar og problem vert oppdaga, slik at ein hindrar at desse utviklar seg. Tiltak som vert sett i gong når borna er små, viser seg å vera meir effektive og verknadsfulle enn når borna er eldre. Saman med tilpassa opplæring skal dette sikre størst mogleg læringsutbytte for elevane, både fagleg og sosialt (Fandrem, Fuglestad, Løge, Roland, Westergård, 2013, s. 24-25). Denne førebygginga skal mellom anna hjelpe dei elevane som utøver problemåtferd, og som har vanskar med å innrette seg etter dei reglane og forventingane som møter dei når dei byrjar på skulen, slik at alle elevars læring vert stimulert og utvikla (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Omgrepet førebygging som vert brukt her, vert brukt med fokus på kva ein kan gjere for desse elevane i klasseromsamheng (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 123).

2.4.1 «Lære for livet»

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) vart det ut frå perspektivet «lære for livet» lagt vekt på tidleg innsats. Med forsking i ryggen vart det slått fast at «god stimulering i tidlig alder er viktig for læring senere i livet» (s. 11). Forskinga viste at dersom det vert sett i gong tiltak allereie i barnehagealder for barn som viser sosiale- og/eller lærevarskar, kan dette hjelpe med å utjamne ulikskapar i læringsutbytte og læringsresultat. Dette vart vidareført til St.meld. nr. 16 (2006-2007), som gir retningslinjer for kva innsats som trengs for å skape eit sosialt utjamnande utdannings- og kompetansesystem til det beste for både enkeltindividet og samfunnet. Fokuset i denne stortingsmeldinga ligg på at alle har potensial til å lære, og når det viser seg å vera manglande læringsutvikling i barne- og ungdomsalderen, vert dette skulda feil i utdanningssystemet.

Regjeringa ynskjer å styrke utdanningssystemet på ein slik måte at det meistrer å møte den enkeltes behov gjennom å tilpasse opplæringa på ein god og effektiv måte. Tidleg innsats skal her vera løysinga. I norsk skule har det vore for stor bruk av «vent og sjå»-taktikken, i staden for å gripe tidleg inn. Dette får konsekvensar ved at problem og vanskar utviklar seg til å bli

meir omfattande enn om det hadde blitt satt inn tiltak så snart dei vart oppdaga (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 13).



Figur 3. Faktorar som fremmer og hemmer læring. Henta frå St. meld. Nr 16 (2006-2007): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec2>

Figur 3 viser viktigheita av tidleg innsats for elevane si faglege og sosiale utvikling. Til venstre i figuren ser ein følgjene av at utdanningssystemet legg til rette for, og sikrar at alle vert inkludert i gode læreprosessar tidleg. Der ser ein at læringsmoglegheitene mellom anna byggjer på dei erfaringane individet har tileigna seg tidlegare i livet. Læring avlar meir læring. Til høgre i figuren ser ein kva som skjer dersom elevane ikkje kjem inn i gode læringsprosessar: det vil gi auka risiko for å kome inn i ein negativ utviklingspiral (St. meld. Nr. 16 (2006-2007)).

2.4.2 Auka lærartettleik- ein ressurs for tidleg innsats

Auka lærartettleik er ein faktor som er med å førebyggje for elevane som treng tiltak i forhold til problemåtferd. Samarbeid mellom lærarane gjennom timeplanlegging og ressursfordeling påverkar læringsutviklinga til elevane (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 15). I St.meld. nr. 31 (2007-2008) kom det fram mål om å auka ressursane på 1. – 4. trinn med 25%. På denne måten skal auka lærartettleik bidra med å følgje opp elevar som har vanskar i lesing, skrivning, matematikk og munnlege ferdigheiter. Desse faga og ferdigheitene vert sett på som dei viktigaste for å klare seg gjennom grunnutdanninga. Vidare gir dette større moglegheit for

lærarane i arbeidet med å førebyggje problemåtferd gjennom å legge til rette for tilpassa opplæring og gjennom å byggje positive relasjonar til elevane.

2.4.3 Tidleg innsats i eit sosiokulturelt perspektiv

Det er ikkje berre auka lærartettleik og ressursar som spelar inn på elevane si utvikling. Kvaliteten på undervisninga som vert tilrettelagt er også svært relevant. I følgje NOU 2009: 18, treng skulen lærarar som har kompetanse i klasseleiing og didaktikk, og som kjenner elevane sine, og deira føresetnadar for å lære. Samt må dei meistre å samarbeide i team på ein slik måte at det tener elevane si læring, og kunne sine fag (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 15). Dette er i tråd med det sosiokulturelle læringssynet, der Vygotskij meinte at læraren er den mest sentrale faktoren for barns læring og utvikling (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 125). I eit sosiokulturelt læringssyn vert kunnskap sett på som noko som oppstår i samspel mellom individet og det sosiale miljøet. Mennesket er født inn i ein sosial kontekst, og utviklar seg i samspel med andre. Vygotskij hevda at utvikling skjer gjennom fellesskapet og det sosiale, og deretter mot det individuelle. Dette vert kalla internalisering (Solerød, 2012, s. 224). Dei erfaringane ein utviklar i slike samanhengar vert overført via språket, og dette er nøkkelen til å forstå menneskeleg utvikling og læring meir generelt (Manger, Lillejord, Nordahl, Helland, 2013, s. 194). I forskinga si gav Vygotskij oppgåver til barn som var litt over deira utviklingsnivå, og han studerte korleis og kva for reiskap desse barna tok i bruk for å løyse oppgåvene. Han satt vaksne til å samarbeide med barna, og fann ut frå dette at tenking og problemløysing er tett kopla til samarbeid, og at læring og utvikling skjer raskare i samhandling med andre menneske. I dag forbinder mange, på bakgrunn av dette, Vygotskij med «den næraste utviklingssona» (Zone of Proximal Development). Ein skal gi barn oppgåver som fører til utvikling, og den utviklinga og læringa skjer først i samhandling med andre, og deretter meistrar barnet det på eiga hand. Utviklinga går altså i følgje Vygotskij føre seg på to plan (Manger et al., 2013, s. 195). Hattie (2009, s. 238), støttar opp under dette i si forskning med utgangspunkt i ei metastudie av undervisning og læring, der han konkluderer med at lærarar er blant dei med størst makt og påverknadskraft på læring. Med dette til grunn står lærarens evne til klasseleiing sentralt for å tilretteleggje for utviklinga til elevane gjennom tidleg innsats og tilpassa opplæring.

2.5 Tilpassa opplæring

Opplæringslova § 1-3 slår fast at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven. Tilpassa opplæring er eit verkemiddel for at alle elevar skal oppleva auka læringsutbyte. Sjølv om tilpassa opplæring ikkje er ein individuell rett, skal det likevel skje gjennom variasjon og tilpassingar til mangfaldet i elevgruppa innanfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Både L97 og Kunnskapsløftet har som formål å tilpasse opplæringa til dei faglege, sosiale og kulturelle føresetnadane og evnene eleven har, og dette skal gjerast gjennom ordinær opplæring eller spesialundervisning (Bjørnsrud og Nilsen, 2011, s. 16).

2.5.1 Individperspektiv og systemperspektiv

Utdanningsdirektoratet (2015) anslår at ein kan ha ei smal eller brei tilnærming til tilpassa opplæring, og at ein kan sjå omgrepet på ulike måtar, anten frå individperspektivet eller systemperspektivet. I individperspektivet ser ein på individualisert undervisning som er basert på dei individuelle behova og føresetnadane til barnet. I systemperspektivet derimot, har ein fokus på det sosiale fellesskapet i skulen, der elevane utviklar si læringsåtfærd. I eit systemperspektiv er elevføresetnader eit av mange forhold det er viktig å vurdere. Ein kan dermed ikkje sjå på individperspektivet og systemperspektivet som to tilnærmingar som utelukkar kvarandre, men heller sjå på forståinga av kva tilpassa opplæring er, og korleis undervisninga er lagt opp. Utdanningsdirektoratet (2015) slår fast at systemperspektivet er det mest hensiktsmessige. Dette byggjer opp under forskinga som seier at problemåtfærd er kontekstuellt avhengig, og at ein difor må sjå på miljøet eleven er i når han utøver problemåtfærd, og ut i frå det setje inn tiltak. Hattie (2009, 2014) belyser at på ei anna side kan tilpassa opplæring ut frå individperspektivet redusere merksemda til læraren på faktorar i undervisninga som bør endrast eller forbetrast. Han meiner at det derfor vil vera hensiktsmessig å anvende eit systemperspektiv i skulen, fordi det i stor grad omfattar individperspektivet og dermed tar omsyn til alle elevar. Gjennom forskning er det dokumentert at ei slik tilnærming vil gi det beste læringsutbyte for elevane. Likevel er det fleire faktorar som kan påverke dette anten i positiv eller negativ grad (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.5.2 Faktorar som påverkar læringsutbyte til elevane

For å tilpasse undervisninga på best mogleg måte, må læraren ha kjennskap til dei faktorane som påverkar læringa negativt, slik at han kan førebyggje dei, og dermed unngå problemåtfærd som ein konsekvens av desse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Mellom anna er relasjon eit sentralt omgrep, som er utdjupa i kapittel 2.2.3, der Bandura hevder at ein ikkje

kan forstå åtferda til eit barn utan å forstå kva forhold i barnet, og i barnet sitt miljø som er i samspel (Manger, 2012, s. 27). Tilpassa opplæring inneber difor mykje meir enn berre fagleg tilpassing. Dersom ein lærar berre legg vekt på det faglege, vil dei elevane som slit med å tilpasse seg det sosiale miljøet i klassen kunne utvikle meir alvorlege former for problemåtferd. Om ein ikkje ser viktigheita av gode relasjonar, og ikkje vektlegg dette i den tilpassa opplæringa, kan det ha negative konsekvensar for læringsutviklinga til elevane. Det kan mellom anna påverke handlingsrommet som er naudsynt for å skapa eit inkluderande læringsmiljø, og på bakgrunn av dette kan klassen utvikle negative relasjonar til læraren grunna motstand mot undervisninga. Denne motstanda kan koma til uttrykk i form av problemåtferd som uro, svekka konsentrasjon eller forstyrring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette hemmar vidare meistringsforventninga og motivasjonen til elevane, som kan gi mindre konsentrasjon om arbeidet, og dermed føre til problemåtferd. For å utvikle seg fagleg treng elevane ro til å fokusere, samt motivasjon til å gjere ein innsats (Hattie, 2009, s. 238). Læraren må legge til rette for, og tilpassa undervisninga slik at læringsaktivitetane er prega av utfordringar og driv, og sikre at forventningane til elevane er høge og realistiske. Dersom elevane vert utfordra på sitt nivå, aukar også motivasjonen for læring. Motivasjonen kan derimot bli svekka om elevane er i ein situasjon dei ikkje meistrar. Om motivasjonen er lav, vil dei kunne utvikle negative reaksjonar på dette gjennom til dømes bråk og uro. Ved å tilpasse undervisninga og oppgåver til elevane sitt nivå, vil dei aller fleste få ei meistringskjensle, og dermed unngå åtferd som hemmar læring (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.5.3 Konkrete tiltak

Dersom undervisninga vert strukturert på same måte gjentekne gongar, kan mange elevar oppleve undervisninga som keisam, og dermed miste motivasjonen (Meld. St. 22 (2010-2011)). Elevane treng å bli utfordra gjennom ulike læringsstrategiar, og variasjon er nøkkelen for å oppnå denne kjensla hos elevane. Metoderepertoaret til læraren kjem her til sin rett, og legg ikkje berre grunnlag for variasjon innanfor timen, men også for differensiering av oppgåver. Eit aspekt ved god klasseleing er mellom anna ein undervisningspraksis som differensierer og tilpassar oppgåvene til ulike elevar og elevgrupper, og på den måten unngår at problemåtferd oppstår. Når elevane startar på skulen har dei ulike behov og føresetnader, og for at læringsopplegget skal vera optimalt for kvar elev må det varierast og tilpassast den enkelte. Ved å ta i bruk ulike typar aktivitetar i undervisninga kan ein fengje elevane slik at alle kjenner meistring. Variasjon er på den måten eit viktig moment i kvalitetssikring av

fagleg utvikling, og ikkje berre eit tiltak for å hindre keisamheit (Christensen og Ulleberg, 2013, s. 120-122). Det er difor også eit viktig element for førebygging av problemåtferd, og eit sentralt aspekt i all undervisning.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil me presentera forskingsmetodane me har brukt for å få svar på problemstillinga vår: *Korleis arbeider læraren med klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring for å førebyggje problemåtferd på 1. trinn?* Vidare vil utvalet verta presentert, og me vil forklare korleis me gjennomførte forskinga. Me vil også legge fram utfordringar me møtte på, og kommentere gyldighet, pålitelegheit og etikk.

3.1 Val av metode

I forskinga vår valde me å bruke både intervju og observasjon som metode. Sidan me ville ha utfyllande svar og konkrete døme på tiltak, vart ope intervju valet vårt. Observasjon vart brukt for å styrke funna me fekk i intervju, og gå djupare inn på tilpassa opplæring i matematikkfaget. Formålet med intervju og observasjonen me gjennomførte var å innhente empiri som me kunne bruke til å drøfte og samanlikne resultata med anna forskning på området, og knyta det til fagdidaktisk teori for å få eit fagleg utbyte.

3.2 Kvalitativt intervju

Ein skil ofte mellom to ulike datainnsamlingsmetodar, kvalitativ- og kvantitativ metode (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 40). Sidan me forskar på mennesket, relasjonar, og prosessar for læring, valde me å bruke kvalitativ forskingsmetode i form av intervju i arbeidet vårt med å innhente empiri. I kvalitativ forskning vert respondenten sett på som ein informant som sit inne med kunnskap og livserfaringar som forskaren ynskjer innsikt i. Denne forskingsmetoden egna seg godt, då me var ute etter informantane sine erfaringar rundt tema problemåtferd, og deira måtar å handtere denne åtferda på. Dei trong dermed stor fridom til å uttrykke seg. Ved bruk av intervju fekk me moglegheit til å oppklara misforståingar, og koma med oppfølgingsspørsmål der det var naturleg. For å få best moglege svar frå kvar informant, valde me å ha individuelle intervju. Postholm og Jacobsen (2013, s. 65) påstår at det fører med seg ein fordel ved at informanten ikkje treng å ta omsyn til andre, og kan svara ærleg på spørsmåla som vert stilt.

På førehand utarbeidde me ein intervjuguide (vedlegg 2), der me kategoriserte tema og hovudspørsmål, og me brukte oppfølgingsspørsmål basert på dei svara me fekk. Dette gjorde me for å sikre oss relevant empiri knytt til drøftinga vår. Intervjua me gjennomførte var semistrukturert, det vil seie at det var me som styrte samtalen med konkrete spørsmål, og informantane svarte ope ut frå den gitte intervjuguiden.

Først stilte me spørsmål om kva erfaring informantane har som lærar i grunnskulen, og kva erfaringar dei har med problemåtferd. Dette meiner me var grunnleggjande å få kunnskap om tidleg i intervjuet, slik at me visste kva for utgangspunkt dei hadde i førekant.

Vidare tok me utgangspunkt i Ogden si inndeling av dei fire ulike formene for problemåtferd, og avdekka kva av desse formene for åtferd informantane møter i skulen i dag, og deretter spurte me korleis dei handterer denne åtferda. Avslutningsvis spurte me om tilrettelegging, med fokus på både informasjonsutveksling i overgangen mellom barnehage og skule, og tidleg innsats som er ein del av problemstillinga vår. Ved å spørje om tilrettelegging og tidleg innsats, ønska me å få svar på konkrete tiltak lærarane gjer for å førebygge problemåtferd. Desse spørsmåla er heilt sentrale for å få svar på problemstillinga vår.

3.3 Deltakande observasjon

Eit par av spørsmåla i intervjuet omhandla matematikk, og førekomst av problemåtferd i matematikktimane. For å styrke funna me gjorde i intervjuet og sjå dei i praksis, valde me å gjennomføre ein observasjon av ei matematikkøkt i ein tilfeldig 1. klasse. Ved at klassen me observerte var tilfeldig valt, hadde me ingen føresetnader eller tankar om kva me kom til å sjå. Ei positiv side ved dette er at me var opne og objektive til det som skulle skje i klasserommet. Me gjennomførte ein deltakande observasjon, som inneber at me som forskarar er tilstades i klasserommet og deltar i aktivitetar saman med elevane (Thagaard, 2013, s. 75). Me valde å notere etterkvart som me observerte, og me noterte berre det me såg, utan å tolke det. At me var to observatørar opplevde me som positivt, då den eine gjerne såg noko den andre ikkje la merke til. I observasjonen såg me på bruk av konkretiseringsmateriell og korleis læraren tilrettelegg for variert undervisning. Læraren visste ikkje på førehand kva me ville observere, berre at me skulle vera der den timen.

3.4 Utval

Til forskinga vår intervjuet me to lærarar på 1.trinn ved to ulike skular. Ein hektisk periode i skulen gjorde at fleire ikkje hadde anledning til å delta på intervju, men sidan problemåtferd finnes av ulik grad i alle klassar, var det ikkje bestemte lærarar me ville intervjuet. Den opphavlege planen var at me skulle intervjuet to lærarar med noko lunde lik erfaring, men utfordringar som oppstod under gjennomføringa gjorde at me intervjuet to med relativt ulik praksiserfaring. Dette blir vidare forklart i avsnitt 3.5. Me vil gi ein kort presentasjon av kvar av dei to som vart intervjuet, der dei er anonymiserte og vert kalla lærar 1 og 2.

Lærer 1 har vore tilsett i skulen sidan 1997. Ho har grunnutdanning som førskulelærer frå 1978, og var med på eit forsøksprosjekt på 6-åringar i 1987. Då ho vart tilsett i skulen tok ho vidareutdanning, og seinare har ho tatt 6-10 års pedagogikk. I seinare tid har ho tatt vidareutdanning i mellom anna leserettleiing. I alle år har denne læraren vore kontaktlærer, og dette er første skuleåret som faglærer.

Lærer 2 var ferdigutdanna våren 2013, og vart tilsett i grunnskulen hausten same året. Ho har vore faglærer i to ulike 1. kassar, og kontaktlærer i ein 1. klasse. I tillegg har ho vore faglærer på 2.- 6. og 7.trinn. Denne læraren har norsk, idrett, musikk, drama og kunst og handverk som fag i tillegg til pedagogikk.

3.5 Gjennomføring og utfordringar

Me møtte opp på skulen til avtalt tid, og intervjuar dei to lærarane kvar for seg. Me brukte bandopptakar frå høgskulen for å sikre at me fekk med all informasjon. Intervjuar gjekk fint føre seg, og me støtte ikkje på utfordringar før dagen etter, då me skulle transkribere intervjuar. Då viste det seg at intervju nummer to var lydlaust, grunna ein mikrofon som var blitt øydelagd i overgangen frå det første intervjuet til det andre. Det var ikkje mogleg å få tatt intervjuet om att, og me måtte difor finne ein anna lærar å intervjuar på kort tid. Me fann ein anna lærar ved ein anna skule som kunne delta på intervju same dag, og dette er læraren me kallar ”lærer 2” i oppgåva.

Observasjonen vart gjort i etterkant av intervjuar. Me gjekk rundt som deltakande observatørar, samstundes som me noterte observasjonane me gjorde oss. Undervisninga gjekk som vanleg, og me prøvde å ikkje tiltrekke oss merksemd, men snakka med elevane og hjelpte dei som trong det.

3.6 Gyldigheit, pålitelegheit og etikk

Postholm og Jacobsen (2013, s. 126) beskriver at gyldighet går ut på om ein har dekning for dei tolkingane ein gjer seg av funn, og resultat ein får. Fordi det er subjektivt kva me legg i omgrepet problemåtferd, kan dette spela inn på gyldigheten av forskinga vår. Informantane kan oppfatte åtferd på ulike måtar, og empirien me innhenta kan vere farga av dette. Dette kan ha vore ei feilkjelde i vår forsking, då me ikkje veit sikkert at informantane har same oppfatning av omgrep som me har. Bruken av bandopptakar i forskinga derimot, er med på å styrke gyldigheten, då me får direkte sitat og kommentarar frå informantane. Dette gjer også empirien meir påliteleg, fordi me ikkje har med eigne tolkingar av svara til informantane (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 126).

Pålitelegheit går ut på om ein kan stole på dei resultata me som lærarforskarar får etter forskinga er gjennomført. Ein kan verta freista til å ta snarvegane som kan svekke pålitelegheita, og det kan oppstå problem i undersøkinga som kan påverka pålitelegheita til informantane. Ei mogleg feilkjelde i forhold til pålitelegheit er at spørsmåla som vart stilt kan ha blitt feiltolka av informantane. Me kan heller ikkje vite sikkert at informantane har vore ærlege, eller om dei har gitt oss den informasjonen dei trur me er ute etter. Me som forskarar må likevel vera opne for dei funna me fekk, og ikkje tolke dei på vår eigen måte (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 129).

Det er viktig å behandla den informasjonen ein får inn forsiktig, både når ein innhentar den, men også når ein presenterer materialet (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 125). Ethiske prinsipp er i følge Postholm og Jacobsen (2013, s. 134) viktig i eit forskingsarbeid. I starten bør ein informere informantane om at all informasjon som kjem fram av intervjuet vil bli behandla konfidensielt, og at alle data vert sletta etter transkribering. Det er viktig å oppretthalda gode relasjonar med dei involverte, og behandla informasjonen ein innhentar forsvarleg. Ut frå dei etiske retningslinene vart det levert ein søknad til rektor om å få gjennomføre forskinga (vedlegg 1). Det vart presisert at me gjennom høgskulen og etiske prinsipp er underlagt teieplikt, og at all informasjon som vart innhenta gjennom undersøkinga vert behandla konfidensielt.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet vil me presentere dei funna me meiner er viktigast og mest interessante ut frå empirien i intervjua me har utført. Grunna omfanget til oppgåva vil ikkje alle funn bli omtalt, men alle funn har likevel bidrege til samanhengen i oppgåva, både i presentasjon av data og i drøftinga. Me bruker inndelinga til Sørli og Nordahl (1998) i presentasjonen av dei ulike typane problemåtferd informantane skildrar. Etter presentasjonen av den utvalde empirien i intervjua, vil me leggje fram funna me gjorde då me observerte ei matematikkøkt på 1. trinn.

4.1 Identifisering og handtering av problemåtferd

På spørsmål om kva problemåtferd handlar om for lærar 1, svarar ho at det kan vera elevar som har vanskar sosialt i leik med andre, og generelt samhandling med andre elevar og vaksne. Ho seier også at det kan vera i klassesamheng der dei har problem med å tilpasse seg ei gruppe.

Lærar 2 definerer det som elevar som har utfordringar med å tilpasse seg i ei klassegruppe, det kan vera både urolege elevar, stille elevar, elevar som slit psykisk, og som ikkje finn seg til rette sosialt. Ho tenker elevar med problemåtferd har utfordringar som kan hindre dei i utvikling, trivsel, meistring og læring.

4.1.1 Lærings- og undervisningshemmande åtferd

Vidare identifiserer me kva typar av problemåtferd informantane møter i skulen i dag, og me startar med den vanlegaste forma, i følgje Sørli og Nordahl (1998): *lærings- og undervisningshemmande åtferd* (Nordahl et al., 2005, s. 35; Ogden, 2009). Her svarar lærar 1 at ho møter elevar som er urolege og bråkete, og som forstyrrar andre i undervisningssituasjonar. Ho opplever at elevane ofte drøymmer seg bort og lett blir distraherert, men påpeiker at dette tenker ho har samheng med alderen, då dei berre er 6 år. Vidare fortel ho at situasjonar med lærings- og undervisningshemmande åtferd gjerne oppstår i timar der undervisninga og aktivitetane er abstrakt, og dette fører til at elevane får andre assosiasjonar, og fokuset deira endrar seg kjapt. For å hindre at dette skjer, legg ho til rette for varierte, konkrete og korte økter, med fokus på elevaktivitet. Ho er opptatt av at elevane vert utfordra både fysisk, verbalt og psykisk.

Lærar 2 svarar at også ho møter elevar som er urolege og bråkete, forstyrrar andre elevar i timane, lett drøymmer seg bort, og lett blir distraherert. På spørsmål om korleis ho handterer

denne åtferda kjem ho med fleire konkrete døme. Mellom anna fokus på plassering av elevar og bruk av naboros. Desse døma vil me gå djupare inn på i drøftingsdelen.

4.1.2. Utagerande åtferd

Me går over på *utagerande åtferd*, og her svarar lærar 1 at ho absolutt møter elevar som vert fort sint, og at ei av dei største utfordringane dei har er elevar som svarar tilbake til vaksne ved irettesetjing. Ho opplever at elevane ikkje toler så godt motgang, og dei blir vanskelege når dei ikkje får vilja si. Dette gjeld spesielt når elevane vert irettesett av ein timelærer, assistent eller vikarlærer. Ho tenker det har samanheng med at elevane ikkje har same respekt og relasjon til desse vaksne, som dei har til kontaktlæraren. Lærar 1 seier også at ho ofte møter elevar som kranglar, og sårar kvarandre verbalt. På spørsmål om korleis ho handterer denne type åtferd, svarar ho at i forhold til dette med at elevane svarar tilbake ved irettesetjing, har ho fokus på å samtale om det å vera høfleg, og behandle alle likt. Vidare er ho opptatt av at elevane sjølv får delta i eiga konflikthandtering, slik at dei etter kvart blir sjølvstyrt til å ordne opp seg i mellom. Dette trur ho er mest lærerikt og har størst effekt for elevane.

Lærar 2 svarar at ho ikkje møter mange elevar som blir fort sint, men at det ofte finnes ein og to av dei i kvar klasse, og at det byr på utfordringar. Ho seier også at ho møter elevar som svarar tilbake til vaksne ved irettesetjing. På spørsmål om ho møter elevar som kranglar, svarar ho ja. Då plar ho ta dei vekk frå situasjonen, la dei roe seg ned, og snakke med dei ein og ein. Nokre elevar klarar å ordne opp på eiga hand, og ho synes det er viktig at elevane får ta del i eiga konflikthandtering, slik at dei lærer å setje ord på situasjonen sjølv, og klarar å sjå konsekvensane av det som er gjort. Når elevane svarar tilbake ved irettesetjing er ho opptatt av å vera tydeleg på at slik oppførsel ikkje er akseptabel, og bevisstgjere elevane på at ein skal behandle både barn og vaksne med respekt.

4.2 Tilrettelegging

4.2.1 Overgang mellom barnehage og skule

Etter avdekking av problemåtferd, og handtering og konsekvensar av dette, går me over på tilrettelegging og viktigheita av tidleg innsats for desse elevane. Det kjem fram av spørsmål om korleis informasjonen i overgangen mellom barnehage og skule er, at lærar 1 opplever at nokre barnehagar har betre samarbeid med skulen enn andre, men at ho på generell basis kunne ønske at informasjonsutvekslinga var betre. Ho legg til at i enkelte tilfelle er det foreldra som stoppar informasjonsovergangen.

Lærer 2 har vore tilsett i to ulike kommunar, og opplever at informasjonsutvekslinga har fungert godt begge stader sjølv om det har blitt gjort på ulike måtar. Desse måtane vert presentert i drøftingsdelen. Ho synes denne utvekslinga er svært viktig for å kunne møte elevane på best mogleg måte, og for å kunne legge til rette for læring og utvikling.

4.2.2 Utvikling av fagleg kompetanse

Me spør vidare korleis informantane legg til rette for tidleg innsats med tanke på utvikling av fagleg kompetanse hos elevane. Lærer 1 startar alltid med å kartlegge elevane for å finne ut kva nivå dei er på. Ho har fokus på å finna ut kva dei kan, og startar arbeidet med dei ut frå dette.

Lærer 2 seier at når ho har elevar som ikkje meistrer eller ikkje er på same nivå som medelevane er det viktig å legge oppgåver og arbeid til deira nivå og deira utviklingssone, og ikkje hoppe over eit nivå. På denne måten opplever dei meistring, og utviklinga blir mest effektiv. Dersom ein ikkje klarar å avdekke kva nivå elevane er på, og ikkje gir dei passande oppgåver, opplever ho det som ein faktor som spelar inn på at dei er urolege. Ho legg vekt på variasjon i undervisninga, korte økter, og prioriterer å styrke basisfaga for dei som har ekstra behov for det. Vidare er ho opptatt av å nytta dei ressursane klassen er tildelt, mellom anna ved å ta elevar ut i grupper, eller enkeltelevar, der dei kan arbeide med oppgåver dei treng øving i, både munnleg, skriftleg og praktisk.

4.2.3 Utvikling av sosial kompetanse

Deretter går fokuset over på tilrettelegging for tidleg innsats med tanke på utvikling av sosial kompetanse. Her svarar lærar 1 at det er viktig å først bli kjent med elevane, slik at dei kjenner at ein er interessert i dei, og vil dei vel. På denne måten blir dei trygge, og har tillit til læraren. Vidare har ho fokus på å løfte dei, og framheve dei når ho kan. Ho passar på å ha positivt fokus, og er opptatt av at heimen til elevane også har det, slik at alle jobbar aktivt i same retning. Ho brukar også leik og fysisk aktivitet for å arbeide med klassemiljøet, og på denne måten hjelpe enkeltelevar med å tilpasse seg gruppa. Nokre gongar lar ho elevar som har behov for det, vera inne i friminutta saman med ein sjølvvald klassekamerat, slik at dei vert betre kjent. Etter kvart byter ho ut kven som er inne med eleven, og på denne måten byggjer dei nettverk, og dette viser igjen ute i friminutta. Ho seier også at dei periodevis nyttar seg av organisert leik ute i friminutta.

Lærer 2 brukar mykje praktisk øving, slik som rollespel, for å få trening i ulike sosiale situasjonar. Av og til gjer ho det med berre lærar og enkeltelevar, men ofte vert andre elevar

også med. Dette opplever ho som ein god metode å bruke for å til dømes øve på å vera med i leik, oppførsel i garderoben, og for å snakke om kva ein skal gjer dersom ein ser nokon som er aleine. Skulen ho jobbar på følger tiltaksprogrammet PALS, og gjennom dette har dei respekt-, omsorgs-, og ansvarsmål kvar veke som dei enkelt kan dra inn i løpet av skuledagen og veka, i situasjonar som oppstår.

4.3 Problemåtferd i matematikkundervisninga

Vidare spør me om det er nokre av formene for problemåtferd som er definert over, som er dominerande i matematikkundervisninga. Lærer 1 svarar at matematikkfaget faktisk er det faget med minst problemåtferd, og ho trur dette er fordi at det er mykje meir konkret for elevane. Men ho ser at dersom nokon strevar, og ikkje meistrar oppgåvene, er ofte uro og bråk ein naturleg reaksjon på dette.

Lærer 2 opplever også at det er mindre problemåtferd i matematikkundervisninga, også ho meiner dette er fordi faget og oppgåvene er konkrete for elevane. Ho tenker at dersom problemåtferda oppstår er det fordi at elevane ikkje meistrar og forstår, og då er det viktig at dei får oppgåver som er tilpassa, slik at dei meistrar å løyse dei, og får utvikle seg på sitt nivå. Korte økter og variasjon i undervisninga er ofte nøkkelen her også, meiner lærar 2.

4.4 Observasjon av matematikkøkt på 1.trinn

I klassen me observerte var det 28 elevar, og i denne økta var klassen delt på to stasjonar. Det var to lærarar til stades, og to assistentar. Dei to stasjonane var lagt til to ulike rom, og me fylgde den same gruppa heile timen.

På stasjon 1 arbeidde dei med oppgåver i læreboka Multi, her arbeidde dei med subtraksjon. Dei starta framme i samling, der dei hadde repetisjon med oppgåver på tavla, og brukte konkretar med teikningar og klossar. Deretter sette elevane seg på plassane sine og arbeidde individuelt med oppgåver knytt til tema. Dei som ville kunne bruke klossar som konkretar, medan andre hadde andre strategiar. Me observerte at mange elevar aktivt brukte konkretiseringsmiddel i boka, der det var teikna illustrasjonar til oppgåvene.

Midtvegs i økta bytta gruppene stasjon. Denne stasjonen var meir praktisk for elevane, og starta med songen «Ein, og to, og tre indianarar». Elevane var med og telte på fingrane, og etterpå samtala dei om songen. Dei laga reknestykke ut frå teksten i songen, som dei løyste i fellesskap. Det var tydeleg at det var fengjande og motiverande for elevane. Vidare vart elevane delt i par, og fekk utdelt oppgåver som dei skulle løyse ved hjelp av to terningar.

Summen på terningane viste kva for oppgåve dei skulle gjere på arket. Dei som vart ferdige fekk utdelt eit nytt ark, der dei skulle spele ein forenkla versjon av yatzy.

5.0 Drøfting av resultat

I dette kapitlet vil me drøfte funna våre i lys av forskning og teori som er lagt fram tidlegare i oppgåva, og setje det opp mot problemstillinga: ”*Korleis arbeider læraren med klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring for å førebyggje problemåtferd på 1.trinn?*”. Drøftinga vert inndelt i dei kategoriane me presenterte datamaterialet i, og avslutningsvis vil me komme med ei oppsummerande avslutting som leiar mot ein konklusjon.

5.1 Identifisering og handtering av problemåtferd

”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova §9a-1). Det psykososiale miljøet omhandlar dei mellommenneskelege relasjonane på skulen, og korleis elevar og lærarar opplev det sosiale miljøet. Vidare handlar det også om elevane si oppleving av læringssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015). På spørsmål om kva problemåtferd handlar om for informantane, svara lærar 2 mellom anna at ho tenkjer det er elevar med utfordringar som kan hindre dei i utvikling, trivsel, meistring og læring. Dette samsvarar med lærar 1 si oppfatning, der ho mellom anna nemner at det er elevar som har vanskar sosialt i leik med andre, og generell samhandling med andre elevar og vaksne. I lys av Opplæringslova §9a-1 tolkar me dette som at det i klassar med mykje problemåtferd kan vere vanskeleg å oppretthalde eit godt psykososialt miljø for alle elevane. Dette viser også at lærarane sitt syn på problemåtferd er i tråd med teori på området, der Ogden mellom anna definerer problemåtferd som åtferd som hemmar barnets, og ofte også andre si læring og utvikling, både fagleg og sosialt (Nordahl et al., 2005, s. 31).

5.1.1 Lærings- og undervisningshemmande åtferd

På spørsmål om kva typar problemåtferd dei møter i klassen i dag, svarar informantane at lærings- og undervisningshemmande åtferd er den problemåtferda dei ser hyppigast i skulen. Dette er i tråd med undersøkinga til Sørli og Ogden (2014) som viste same funn. Vidare fortel lærar 1 at denne åtferda synest å vera mest framtrødande i undervisningssituasjonar der undervisningsaktivitetane er abstrakte. Då opplev ho at elevane får andre assosiasjonar, og at fokuset deira endrar seg kjapt. Som ein metode for å unngå at dette skjer, legg ho til rette for varierte, konkrete og korte økter med fokus på elevaktivitet. Variasjon er nøkkelen til motivasjon hos elevane, og alle elevar er avhengige av å bli utfordra gjennom ulike læringsstrategiar (Christensen og Ulleberg, 2013, s. 120). Ogden (2012, s. 95) argumenterer for at problemåtferd ikkje er ei isolert hending, men noko ein må analysere ut frå konteksten

åtferda skjer i, grunna fleire handlingsvektorar som kjem i ubalanse. Slik kan ein sjå samanhengen i lærar 1 sin påstand, der ho går inn og analyserer åtferda som ei handling som skjer grunna andre assosiasjonar, og ut frå dette set inn tiltak som ho synes fungerer, slik som konkrete og varierte oppgåver.

Lærar 2 kjem også med fleire konkrete døme på korleis ho handterer lærings- og undervisningshemmande åtferd. Ho nemner mellom anna at ho plar plassere elevar som ofte er urolege slik at dei ikkje har lang veg til pulten når dei skal flytte seg frå til dømes samlingsstund eller hylla si, men også dette må øvast på, då elevane lett kan finne på å ta ein omveg for å komme til plassen sin. Bergkastet, Dahl & Hansen (2009, s. 86) trekker dette fram som eit vel fungerande tiltak for god flyt i klasserommet mellom læringsaktivitetane. Lærar 2 trekker også fram «naboros» som ein metode ho opplev som effektiv i forhold til lærings- og undervisningshemmande åtferd. Ho rosar dei elevane som gjer det dei skal, og følgjer beskjedar, og på denne måten opplever ho at dei andre elevane blir inspirert til å gjere det same, slik at dei også får ros. Dette kan ein sjå i samheng med Bandura som framhevar betydninga av modellar for elevar, til dømes jambyrdige klassekameratar som ein kan identifisere seg med, og ta etter når dei meistrar noko (Manger 2012, s. 27).

Vidare observerer lærar 2 at det er ofte merksemdbehov som gjer at elevane er urolege og forstyrrar, og ved bruk av naboros unngår ho fokus på feil åtferd, og får likevel elevane med seg. I følgje Bergkastet et al. (2009, s. 94) er dette heldig av to grunnar: du unngår negativ merksemd retta mot eleven som skapar uro, samtidig som du held fokuset til resten av klassen der du vil ha det. I nokre tilfelle kan det også vera verknadsfult å legge ei hand på skuldra til eleven som er uroleg, for å kople han på. Dette, saman med konkrete beskjedar vil i mange tilfelle vera effektivt for å få ro og merksemd mot læringsaktiviteten. Konkrete beskjedar viser seg å vera svært viktig for at elevane skal forstå, og handle slik læraren har bede dei om. Dersom ein pakkar beskjedane inn i for mykje prat, fungerer det dårleg, særleg for dei minste elevane (Bergkastet et al., 2009, s. 95). Her tolkar me ein samheng med viktigheita av konkrete oppgåver for elevane, som lærar 1 nemnte som effektivt for arbeidsro. Dersom elevane forstår oppgåvene dei står ovanfor, vil arbeidsroen og fokuset i dei fleste tilfelle kome av seg sjølv.

5.1.2 Utagerande åtferd

Den utagerande åtferda, som omfattar handlingar som å svare tilbake til vaksne ved irettesetjing, bli fort sint, og fysiske og verbale angrep på andre elevar, er i følgje Sørli og

Ogden (2014) mindre vanleg enn den lærings- og undervisningshemmande åtferda. Likevel ser ein at det er fleire tilfelle av denne type åtferd i skulen, og lærar 1 hevder at elevar som svarar tilbake til vaksne ved irettesetjing er eit av dei største problema dei har i klassen i dag. Lærar 2 møter ikkje så mange av desse elevane med utagerande åtferd, men seier at det alltid finnes ein eller to i kvar klasse. Ut frå *figur 1* kan ein sjå at funna i tidlegare forskning byggjer opp under denne påstanden, då statistikken viser at uhøflege eller frekke kommentarar er det som førekommer sjeldnast på 1.- 7. trinn. Lærarane observerer at denne utagerande åtferda oftast kjem til syne når det er andre vaksne enn kontaktlærar inne i klasserommet. Assistentar, timelærarar eller vikarar er dei som merkar mest til dette problemet, og dette meiner informantane er fordi dei ikkje har same relasjon til elevane som kontaktlærar har. Dei ser altså på klasseleiing som eit relasjonelt fenomen. Dette kan ein sjå i lys av Christensen og Ulleberg (2013, s. 53) som hevder at når ein skal forstå klasseleiing som eit relasjonelt fenomen, må ein i forståing av arbeidsro, samarbeid og konflikthar i klassen, inkludere seg sjølv som lærar, sjå sin relasjon til klassen, og ut frå dette tolke klassemiljøet. Bandura belyser også dette temaet i sin teori, der han seier at pedagogen må kjenne eleven godt nok til å kunne gi tilbakemeldingar som er konstruktive og reelle for eleven, slik at han kontinuerlig utviklar seg i eit godt læringsmiljø (Manger, 2012, s. 27). Dette argumenterer for at lærings situasjonar mellom til dømes vikarlærar og elevar kan vera vanskelegare å få til å fungere optimalt, då det fører til at det oppstår eit ukjent, og somme gongar utrygt, miljø i klassen. Ein naturleg reaksjon kan då vera utagering frå elevane, grunna manglande samspel med vikarlæraren. Dette vert også støtta opp av forskning frå utdanningsdirektoratet (2015), som fastslår at lærar-elev-relasjonen er sentral for elevane sine læringsresultat og åtferd. At læraren meistrar å opparbeide positive relasjonar mellom seg og elevane, og elevane seg i mellom, har stor innverknad på responsen hos elevane når læraren korrigerer problemåtferd. I kombinasjon med det relasjonelle fokuset bør læraren også ha den kontrollen i klassen som er naudsynt for å lede elevane inn i meistring og utvikling. Desse to faktorane sett i samanheng vert kalla autorativ lærarrolle (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Informantane svara at når elevane svarar tilbake til dei ved irettesetjing, er dei opptatt av å vera tydeleg på at slik oppførsel ikkje er akseptabel, og bevisstgjere elevane på at ein skal behandle både barn og vaksne med respekt. Ein viktig føresetnad for at dette skal ha den effekten lærarane ønskjer er at det sosiale systemet i klassen er prega av nettopp autorativ lærarrolle og positive relasjonar, som påverkar elevane sitt syn på læraren som klasseleiar på ein slik måte at dei har respekt, og er mottakelege for korrigering (Utdanningssystemet,

2015). Dersom denne føresetnaden ligg til grunn, kan det også ha positiv innverknad på det sosiale miljøet og respekten elevane seg i mellom, då desse reglane, normene og strukturen blir ein del av det sosiale systemet som omgir dei. Vidare tolkar me dette til å vera ein grunnleggjande faktor for at læraren skal lukkast med konflikthandtering, som ofte har utspring i den utagerande åtferda. Begge informantane poengterte at når krancling og diskusjonar oppstår, er dei opptekne av at elevane sjølv får ta del i eiga konflikthandtering, slik at dei etter kvart blir sjølvstyrt til å ordne opp seg i mellom. Dette tenkjer dei er mest lærerikt og har størst effekt for elevane. Når me tolkar dette i lys av den relasjonelle teorien, ser me at dersom relasjonen mellom elevane er grunnleggjande positiv, kan dette vera ein grobotn til enklare og færre konflikthandteringar. Som ein del av all førebygging i skulen er det viktig med tidleg inngripen, og me vil vidare gå inn på tilrettelegging for dette.

5.2 Tilrettelegging

5.2.1 Overgang mellom barnehage og skule

Det vert lagt vekt på tidleg innsats i mellom anna St.meld. nr 30 (2003-2004), der det vert hevda at ”god stimulering i tidlig alder er viktig for læring senere i livet” (s.11). Tremblay (2010) slår fast at tidleg internversjon på problemåtferd har sterkare verknad dess tidlegare ein set inn tiltak (Midthassel, Bru, Ertesvåg, Roland, 2011, s. 128). Sidan forskinga vår føregår på 1.trinn, er det heilt sentralt å sjå på samarbeidet mellom barnehage og skule, og korleis dette legg til rette for tidleg innsats. Lærar 2 fortel om ei informasjonsutveksling som er god og nyttig for tilrettelegging av undervisning. I den kommunen ho jobba tidlegare fekk skulen informasjon om dei elevane som trong ekstra tilrettelegging. Dei fekk tips og råd frå barnehagen, og oppfølging av pedagogisk-psykologisk teneste både før og under overgangen. I den kommunen lærar 2 arbeidar no, får dei utdelt informasjon om alle elevane, om deira sterke og svake sider, og interesser. På den måten får lærarane forkunnskap om elevane. Ho fortel at denne informasjonsutvekslinga er svært viktig for å kunne møte elevane på best mogleg måte, og for å kunne legge til rette for læring og utvikling. Forskinga i St.meld. nr. 30 viser at dersom ein set i gong tiltak allereie i barnehagealder for barn med problemåtferd, kan dette hjelpe med å utjamne ulikskapar i læringsutbyte og læringsresultat. Dette ser ein også i *figur 3*, som syner viktigheita av tidleg innsats for elevane, der ein ser korleis ein sikrar gode læreprosessar ved tilrettelegging frå utdanningssystemet. Dersom dei gode læringsprosessane ikkje vert lagt til rette for, vil elevane hamne i ein negativ spiral som har hemmande konsekvensar (St.meld. Nr. 16 (2006-2007)). Difor er informasjonsutvekslinga mellom

barnehage og skule viktig, slik at læraren har grunnlag for å kunne legge til rette for positiv utvikling for elevane.

5.2.2 Utvikling av fagleg kompetanse

Vygotskij hevdar at barn utviklar seg gjennom samhandling med andre, og at det barna meistrer med hjelp frå andre i dag, kan dei seinare klare på eiga hand (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 80). Ein må gi barn oppgåver som fører til utvikling, og den utviklinga og læringa skjer først i samhandling med andre, før dei seinare klarer det utan hjelp (Manger et al., 2013, s. 195). Dette handlar i stor grad om tilrettelegging og tilpassing av oppgåver for elevane. I intervjuet spurde me korleis informantane legg til rette for tidleg innsats med tanke på utvikling av fagleg kompetanse hos elevane. Lærer 2 svara at når ho har elevar som ikkje er på same faglege nivå som medelevane, lagar ho oppgåver tilpassa deira nivå og utviklingsone. Dette vert støtta opp av Bjørnsrud og Nilsen (2011, s. 19) som seier at det er store individuelle forskjellar på kunnskaps- og utviklingsnivå i klasserommet, som gjer det naudsynt å tilpasse for enkeltelevar. Ein tar då utgangspunkt i individperspektivet, der ein baserer undervisninga på dei individuelle behova og føresetnadane til enkelteleven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Me analyserer dette til å ha positive følgjer også for systemperspektivet, då individet på denne måten vil kjenne meistring og difor kan bidra til eit betre læringsmiljø for alle, og førekomsten av problemåtferd kan bli mindre. Læringsutviklinga til barn avhenger av den kompetansen dei allereie har, og korleis skulen vel å byggje vidare på denne kompetansen (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s.50). Dette avhenger av korleis skulen og lærarane handterer dei individuelle kunnskapsnivåa i klasserommet, og at dei på best mogleg måte kan tilpasse opplæringa til enkelteleven sitt nivå. For å kunne legge til rette for tilpassa opplæring må læraren avdekkje kva for nivå eleven er på. Lærer 2 meiner at dersom ein ikkje klarar å avdekkje kva nivå elevane er på, vil det føre til dårleg tilpassa oppgåver, som igjen vil vera ein faktor som spelar inn på at dei er urolige i undervisningssituasjonar. Dette ser me i samheng med den proaktive klasseleiinga som Nordahl fortel om, der det handlar om å vera i forkant av problema og å kunne tilretteleggje og førebyggje for å hindre at problemåtferd oppstår (Nordahl et al., 2005, s.222). For å leggje til rette for tidleg innsats med tanke på fagleg kompetanse hos elevane, vel også lærar 1 å kartleggje elevane for å finne ut kva for nivå dei er på. Ho har fokus på det eleven meistrar, og startar arbeidet ut frå det. Ut frå svara til dei to informantane kan ein også dra liner til Bandura sin teori om meistringsforventning, som handlar om at elevane må utfordrast på sitt nivå, slik at dei kontinuerleg kan utvikle seg. Det handlar om sjølvkjensle og relasjonar i miljøet ein er i, og ikkje minst motivasjon

(Manger, 2012, s.27). På mange måtar kan ein tolke det som at motivasjon er ein av dei mest sentrale faktorane i læringsutviklinga til barnet, då motivasjon fører til konsentrasjon, som igjen aukar læringsutbyte fordi elevane viser interesse og lærelyst. Motivasjon kan på mange måtar hindre problemåtferd, for dersom ein tilpassar undervisninga og oppgåver til elevane sitt nivå, vil ein kunne unngå åtferd som hemmar læring fordi dei får ei meistringskjensle (Utdanningsdirektoratet, 2015).

5.2.3 Utvikling av sosial kompetanse

Hattie og Bandura deler synet på viktigheita av gode relasjonar og godt klassemiljø for å fremje læring, samt effekten av å bruke klassekameratar som modellar for kvarandre (Hattie, 2009, s. 48; Manger, 2012, .s. 27). Baker (2006) omtalar relasjonar som eit system som er i konstant samspel med andre system som påverkar utviklingsprosessen til barn. Desse gode relasjonane avhenger av at elevane har god sosial kompetanse, og veit korleis dei skal samhandle med andre. I forskinga vår fekk me svar på korleis lærarane tilrettelegg for tidleg innsats med tanke på utvikling av sosial kompetanse. Først og fremst har lærar 1 fokus på å byggje tillit og gjere elevane trygge. Også dette omhandlar relasjonar, og det ser ein igjen i den sosial-kognitive teorien, der ein mellom anna ser på relasjonen mellom lærar og elev som eit ”miniutviklingsmiljø” som har betydning for utviklinga til barnet på kort og lang sikt (Baker, 2006, s. 227). Vidare brukar lærar 1 leik og fysisk aktivitet for å styrke klassemiljøet, og på den måten hjelper ho enkeltelevar med å tilpasse seg gruppa. Leik har stor påverknad på barns utvikling og sosialisering, og gjennom leik lærer barn sosiale handlingsmønster (Heggstad, 2012, s. 45). Nokre gongar legg lærar 1 til rette for organisert leik, hovudsakleg ute i friminutta. Å legge til rette for leik kan hjelpe barn til å tolke signal frå andre deltakarar i leiken, forstå kva som skjer, og få oversikt i leiken. Erfaringane barnet tar med seg kan då bidra til at leikekompetansen vert forsterka, og dermed vert også den sosiale kompetansen styrka (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det vil dermed seie at dei tiltaka lærar 1 gjer for å styrke den sosiale kompetansen til elevane, mest sannsynleg vil fungere, fordi dei gjennom leik oppfattar og opplev ulike sosiale situasjonar. Lærar 2 brukar også praktisk øving i form av rollespel, for øving i ulike sosiale kontekstar. Dette gjer ho av og til på tomannshand med enkeltelevar, men ofte vert også andre elevar med. Ho opplev dette som ein god metode for å øve på å få bli med andre i leik, korleis ein skal oppføre seg i garderoben, og kva ein skal gjere dersom ein ser nokon som er åleine. Duus (2006, s.257) støttar opp om at dette er ein god metode for å trene sosiale ferdigheiter, og dermed bidra til læringsprosessen.

For å kunne ta enkeltelevar med seg ut av klasserommet for å øve på anten rollespel, eller arbeide med oppgåver elevane treng øving i, er ein avhengig av ekstra ressursar. Lærar 1 nemner fleire gongar i løpet av intervjuet at det er mangel på ressursar i klassen hennar, medan lærar 2 fortel at ho er opptatt av å bruke dei ressursane som er tildelt klassen. Bjørnsrud og Nilsen slår fast at auka lærartettleik er med å førebyggje for elevar som har behov for tiltak når det gjeld sosiale- og lærevanskar (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 125). Som eit resultat av forskning på området, vart det i St.meld. nr. 31 (2007-2008) lagt fram mål om å auke ressursane i småskulen. Dette bidrar til betre oppfølging i elevane sine grunnleggjande ferdigheiter. Vidare gir det større moglegheiter for lærarane i arbeidet med å førebyggje problemåtferd gjennom å legge til rette for tilpassa opplæring, og gjennom å bygge positive relasjonar til elevane. Samstundes ser ein at det ikkje berre er fleire ressursar som bidrar til auka ferdigheiter, men at ein kombinasjon av auka lærartettleik og god kvalitet på undervisninga er naudsynt for å auke ferdighetene til dei elevane som har vanskar (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s.15). Dette set ein også i samanheng med Vigotskij og det sosiokulturelle læringsynet, der læraren vert sett på som den mest sentrale faktoren for læring og utvikling (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 125).

Majoriteten av skular i dag har også strukturerte program for å redusere risikofaktorar og styrke kompetansen til elevane gjennom førebyggjande tiltak. I tillegg til tilrettelegging for sosial kompetanse i form av lek og rollespel, kan ein også dra nytte av desse programma. Programma er forskningsbasert og har dokumentert resultat i evalueringsstudiar, og vert brukt i arbeid med førebygging av problemåtferd og utvikling av sosial kompetanse. Lærar 2 fortel at skulen ho er tilsett på nyttar tiltaksprogrammet PALS, og at dei gjennom dette har respekt-, omsorgs-, og ansvarsmål kvar veke som dei kan dra inn i skulekvardagen etterkvart som situasjonar oppstår. Tiltaksprogrammet PALS står for positiv åtferd, støttande læringsmiljø og samhandling i skulen. Programmet byggjer på Pattersons læringsteori om sosial interaksjon og teorien om problemskalering, og innlemmar også Bronfenbrenner sin sosialøkologiske teori. Det prinsipielle i programmet er at negative reaksjonar mot problemåtferd ikkje bidrar til å redusere åtferda, men må kombinerast med forsterking av positive åtferdsmønster (Knudsmoen et al., 2006).

5.3 Problemåtferd i matematikkundervisninga

I intervjuet såg me også på problemåtferd innanfor matematikken, og der gjorde me interessante og uventa funn. Informantane kunne nemleg opplyse om at problemåtferd er eit mindre problem i matematikktimane enn i andre fag. Lærar 2 tolka det som at dersom det oppstår problemåtferd i matematikkundervisninga, er det grunna mangel på forståing og meistring. Dette hevdar også lærar 1, og legg til at dersom nokon strevar eller ikkje meistrar oppgåvene, er bråk og uro ofte ein naturleg reaksjon. Dette kan ein også sjå i samband med Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 109) som konstaterer at dersom ein elev viser rigiditet når han ikkje forstår oppgåver eller beskjedar, eller har ei negativ haldning til faget, kan han utagere i form av utbrot eller forstyrrande handlingar. Informantane meinte at det som ligg til grunn for at det er mindre problemåtferd i matematikkundervisninga, er at både faget og oppgåvene er konkrete for elevane, og at dei difor opplev meistring, og klarar å halde fokus i desse timane. Dette avhenger også av læraren og hans kompetanse, og det kan ein sjå i lys av Vygotskij sin teori om at læraren er den mest sentrale faktoren for barns læring og utvikling (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 125). Bjørnsrud og Nilsen (2012, s. 107) hevder då at det inneber at læraren har kunnskapar om føresetnadane, kunnskap og ferdigheiter eleven har i matematikk. Ein kan gjere konkrete tiltak for å tilretteleggje matematikkundervisninga på best mogleg måte, og korleis dette blir gjort var fokus i observasjonen me gjennomførte.

5.4 Observasjon av matematikkøkt på 1.trinn

I matematikkøkta me observerte var det auka lærartettleik, og klassen kunne derfor delast på to rom. Ein ser ein samband mellom auka lærartettleik og førebygging av problemåtferd, då fleire lærarar gir auka fokus på kvar enkelt elev, og ein kan difor tilpasse undervisninga på ein betre måte (Bjørnsrud og Nilsen, 2012, s. 15). Undervisningsøkta var prega av variasjon, mellom anna brukte dei song og spel i tillegg til oppgåveløysing, og me såg at dei fokuserte på konkretar som hjelpemiddel i rekning. Elevane arbeidde både individuelt, parvis, praktisk og teoretisk. Variasjon er eit viktig moment i kvalitetssikring av fagleg utvikling, og ein ser at det er eit godt tiltak i arbeidet mot problemåtferd, noko også Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) tek opp, då bruk av variasjon i undervisninga forhindrar keisamheit, og dermed fører til motivasjon. Me tolkar at bruken av konkretar i undervisninga bidreg til at elevane får større forståing for matematikkfaget, og dermed viser større interesse i dette faget enn andre fag som kanskje vert for abstrakte. Konkretiseringsmateriell kan vera ein visuell representasjon av oppgåver elevar møter i matematikkfaget, og bruk av til dømes klossar i arbeid med å leggje til, eller trekkje frå, vil gjera oppgåvene meir reelle for elevane. Hinna, Rinvold og Gustavsen

(2012, s. 960) belyser bruken av konkretiseringsmateriell ved å kunne ta og føle på konkretane, manipulere gjenstandane og vera i fysisk aktivitet. Dei hevder også at bruk av konkretar opnar opp for at elevane skal få bruke tankegangen sin intuitivt og dermed lære av dette. På ei anna side kan ein sjå på det som at det ikkje er sjølve konkretiseringsmaterialet som fører til utvikling og læring, men derimot er det handlingane, samtalane og ikkje minst tenkinga rundt materialet som vert utløyst gjennom variert bruk som gir læringsutbyte (Utdanningsdirektoratet, 2015).

6.0 Avslutting

Då me starta arbeidet med oppgåva vår var målet å få auka kunnskap om handtering og førebygging av problemåtferd. Dette er noko me ser er aktuelt ute i praksisfeltet, og me såg kjapt privilegiet og nytteverdien av å få lov å forske og fordjupe oss i dette temaet. Funna me gjorde i forhold til kva former for problemåtferd informantane møter i skulen i dag, var i tråd med tidlegare forskning på området, og viste at lærings- og undervisningshemmande åtferd er den klårt vanlegaste forma, dernest er utagerande åtferd (Nordahl et al., 2005, s. 36). Ut frå korleis informantane svarte på handtering av desse formene for åtferd, har me drøfta korleis dette heng saman med aktuell teori og forskning på området. Vidare har me drøfta korleis dei arbeider med førebygging av problemåtferd, og tilrettelegging for fagleg og sosial utvikling. Denne forskinga har gitt oss mange gode tips og refleksjonar rundt temaet, og i korte trekk vil me summere dei faktorane me tolkar som mest sentrale. Øvst står den autorative lærarrolla og proaktiv klasseleiing. Dette handlar, som tidlegare utdjupa, om positive relasjonar og harmonisert lærar-elev-kontroll, og om å vera i forkant av problema. Deretter viser både forskning og teori at variasjon og konkrete oppgåver, og struktur, reglar og normer er nøkkelen inn i arbeidet med elevane si sosiale og faglege utvikling.

Arbeidet med denne oppgåva har vore lærerikt for oss som lærarstudentar, og det er noko me vil ta med oss vidare ut i arbeidslivet. Me ser at me må tørre å sjå oss sjølv som ein del av det komplekse systemet i klassen, og problemåtferda elevane utøver. Me må vera opne for å utvikle oss i takt med elevane, og på denne måten kan me hjelpe dei å utvikle seg i riktig retning på ein meir hensiktsmessig måte.

7.0 Kjelder

- Baker, J.A (2006): Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment during Elementary School. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229, s. 227
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). Læring og utvikling. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring*. (s. 16-19). Polen: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* (s. 13-15). Litauen: CAPPELEN DAMM AS.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* (s. 80). Litauen: CAPPELEN DAMM AS.
- Duus, T. (2006). Rollespil som læringsmedie. I K. Sandvik., & Waade, A. M., *Rollespil –i æstetisk, pædagogisk og kulturelt perspektiv*. (s. 257). Denmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna- handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad (Red.), Løge, I. K. & Westergård, E., *Barn i utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Flognfeldt, M. E., Chvala, L. A. (2013). Klasseledelse for læring i språkfaget engelsk. I H. Christensen, & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. (s. 120-122). Polen: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gustavsen, A. M., & Nordahl, T. (2009). Atferdsproblemer i norsk skole- et mindre problem enn antatt. *Bedre skole*, (3), 22-27.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to Achievement*. New York: Routledge.

- Heggstad, K. M. (1998). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hinna, K. R. C., Rinvold, R. A., & Gustavsen, T.S. (2012). *QED 1-7: Matematikk for grunnskolelærerutdanningen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Knudsmoen, H., Holth, P., Nissen, P., Schultz, J. H., Tveit, A., Torsheim, T. (2006, 23. oktober). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. Henta frå https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_vurdering_programmer_laringsmiljo.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/del-2---barnehagens-innhold/#kapittel-2---omsorg-lek-og-laring>
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T., *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2. utg., s. 194-195). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Polen: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter: ungdomstrinnet*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* (s. 123-125). Litauen: CAPPELEN DAMM AS.
- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning- med særlig vekt på Barnetrinnet. I H. Bjørnsrud. & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring*. (s. 50). Polen: Gyldendahl Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Nordtvedt, A.G., & Vogt, O.G. (2012). Matematikkopplæring og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats- bedre læring for alle?* (s. 107-109). Litauen: CAPPELEN DAMM AS.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec1>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Polen: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Polen: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Overland, T. (2015, 8. september). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna- et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I U. V. Midthassel., E. Bru., S. K. Ertesvåg., & E. Roland (Red.). *Tidlig intervensjon*. (s. 128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker- i et dannelses perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>
- St. Meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>
- St. Meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>

- Sørli, M., & Ogden, T. Mindre problematferd i skolen? – Lærervurderinger i et 10-års perspektivet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03/2014, volum 98. Henta frå: https://www.idunn.no/npt/2014/03/mindre_problematferd_igrunnskolen_-_laerervurderinger_i_et
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 3. mars). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Henta frå <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10. september). *Støtte elevene sosialt og faglig: En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10. september). *Sørge for struktur og regler: Struktur, regler og rutiner er virkemidler for å fremme læring og trivsel på skolen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/struktur-og-regler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10. september). *Skape en god læringskultur: En positiv læringskultur oppmuntrer til læring. Elever må oppleve at det er lov å prøve og feile, og at det er lov å gjøre sitt beste på skolen*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 10. september). *Motivere og ha positive forventninger*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 17. august). *Matematikk fellesfag – veiledning til læreplaner*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/matematikk-fellesfag---veiledning-til-lareplan/praktiske-eksempler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 2. februar). *Hva er tilpasset opplæring?* Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 15. april). *Tilpassa opplæring og arbeid med relasjonar*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>

Vedlegg 1

Informasjonsskriv til skulen

Søknad om å gjennomføre forskning til bacheloroppgåva ved [REDACTED] skule

Ragnhild Almås Alsaker og Kristin Meland
Grunnskulelærarstudentar 1-7. trinn
Høgskulen på Vestlandet

Stord 23.01.2017

[REDACTED] rektor
[REDACTED] skule

Hei!

Me er tredjeårsstudentar på lærarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet, og jobbar for tida med ei bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap. Me har valt å studere *korleis læraren arbeider med klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring for å førebygge problemåtferd på 1. trinn*. Me ønsker å forske på to klassar og lærarar på 1. trinn, då me vil vektlegge viktigheita av tidleg innsats for desse elevane, og forskning rundt dette i oppgåva.

Me vil be om samtykke til å spørja to lærarar som underviser i matematikk ved [REDACTED] skule på 1. trinn om å delta på eit intervju med oss. Spørsmåla i intervjuet kan sendast ut til lærarane på førehand dersom dei ønsker det.

Me er gjennom høgskulen underlagt taushetsplikt, og all informasjon som blir samla inn gjennom denne undersøkinga vil bli behandla konfidensielt. Det er frivillig å delta.

Datamaterialet me innhentar i undersøkinga kjem berre til å bli brukt i bacheloroppgåva vår, der me vil analysere funna og samanlikne resultata med anna forskning på område og pedagogisk/fagdidaktisk teori. Materialet som blir innhenta vil bli makulert etter at det er analysert, og oppgåva er levert inn i mai 2017.

Alle skulane som har deltatt kan, om dei vil, få utdelt eit eksemplar av oppgåva.

Ta gjerne kontakt dersom det er noko de lurar på!

Med venleg helsing Ragnhild Almås Alsaker og Kristin Meland

Telefon: [REDACTED]

Mail: [REDACTED]

Vedlegg 2

Intervjuguide: *Korleis arbeider læraren med klasseleiing, tidleg innsats og tilpassa opplæring for å førebyggje problemåtferd på 1.trinn?*

Fase 1: Rammesetting	1. Laus prat (5 min) Uformell prat
	2. Informasjon (5-10 min) Fortelje litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål) Forklare kva intervjuet skal brukast til og forklare taushetsplikt og anonymitet Spør om noko er uklart og om informanten har nokre spørsmål Informere om opptak Start opptak
Fase 2: Erfaringar	3. Overgangsspørsmål: - Kor lang, og kva erfaring har du som lærar i grunnskulen? - Kva handlar problemåtferd om for deg? - Kva erfaringar har du med dette?
Fase 3: Fokusering	4. Identifisering av problemåtferd og handtering av dette: <u>Lærings- og undervisningshemmande åtferd</u> - Møter du elevar som ofte er urolege og bråkete i timane? - Møter du elevar som forstyrrar andre elevar i timane? - Møter du elevar som lett drøymer seg bort i timane? - Møter du elevar som lett blir distraherert i timane? Dersom ja: - Kan du gi døme på slik type åtferd? - Korleis handterer du denne åtferda?

Utagerande åtfærd

- Møter du elever som blir fort sint?
- Møter du elever som svarar tilbake til vaksne ved irrettesetting?
- Møter du elever som krangler med andre elever? (verbale angrep på andre menneske)
- Møter du elever som slost med andre elever? (fysiske angrep på andre menneske)

Dersom ja:

- Kan du gi døme på slik type åtfærd?
 - Korleis handterer du denne åtfærda?

Sosial isolasjon

- Møter du elever som er mykje aleine?
- Møter du elever som er usikre?
- Møter du elever som er einsame?

Dersom ja:

- Kan du gi døme på slik type åtfærd?
 - Korleis handterer du denne åtfærda?

Antisosial åtfærd

- Møter du elever som plagar eller truar andre medelevar (mobbing)?
- Møter du elever som lyg til vaksne, eller til andre elever?
- Møter du elever som gjer hærverk?

Dersom ja:

- Kan du gi døme på slik type åtfærd?
 - Korleis handterer du denne åtfærda?

Påverknad på lærings- og klassemiljø:

- Kva tenker du at problemåtferda har å seie for lærings- og klassemiljøet?

Tilrettelegging:

- Korleis opplever du informasjonsutvekslinga i overgangen mellom barnehage og skule, i forhold til å kunne sette i gong tidleg innsats for elevane som treng det?
- Korleis legg du til rette for tidleg innsats med tanke på utvikling av fagleg kompetanse hos elevane?
- Korleis legg du til rette for tidleg innsats med tanke på utvikling av sosial kompetanse hos elevane?

Problemåtferd i matematikk:

- Er det noko form for problemåtferd som er dominerande i matematikkundervisninga?
- Kan du gi døme på korleis du/dykk legg til rette for læring for elevane som vert oppfatta som åtferdsutfordrande i matematikkundervisninga?
 - Kva tiltak gjer dykk her?
 - Kva fokus har dykk på tidleg innsats?
- Korleis legg du til rette for læring og utvikling for heile klassen?

**Fase 4:
Tilbakeblikk**

5. Oppsummering

Oppsummere funn
Har me forstått deg riktig?
Er det noko du vil legge til?