



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve i grunnskulelærerutdanning 5.-10.

PE379 BO - bacheloroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato: 02-05-2017 15:00
Sluttdato: 12-05-2017 14:00
Eksamensform: BO-Bacheloroppgåve
SIS-kode: PE379 1 BO

Termin: 2017 VÅR
Vurderingsform: Norsk 6-trinnskala (A-F)

Deltakar

Namn: Per Eirik Lunde
Kandidatnr.: 313
HVL-id: perel@hul.no

Informasjon frå deltakar

**Eg godkjenner avtalen om ja
tilgjengelegging av
bacheloroppgåva mi *:**

Gruppe

Gruppenamn: Rune Åberge og Per Lunde
Gruppenummer: 4
**Andre medlemmer i
gruppa:** Rune Vatnamot Åberge



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGÅVE

Lærer i møte med utfordrande åtferd

Grunnskulelærerutdanning 5-10

PE379

**Avdeling for lærarutdanning og idrett, institutt for
grunnskulelærerutdanning**

Innleveringsdato: 10.05.2017

Tal ord: 10 941

Rune Vatnamot Åberge og Per Lunde

Rettleiar: Randi Faugstad

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

Samandrag

Denne studien, *Lærar i møte med utfordrande åtferd*, ser på samanhengen imellom utfordrande åtferd og læringsmiljø. Det er nytta ei kvalitativ tilnærming iform av intervju av tre informantar for å svare på problemstillinga: Korleis kan lærar jobbe for å redusere og førebyggje utfordrande åtferd? Utfordrande åtferd er ei kvardagsleg utfordring mange lærarar møter i skulen. I samband med dette er det naudsynt for lærar å ha kunnskap om og strategiar for å takle utfordrande åtferd for å kunne ivareta og sikra eit godt læringsmiljø for alle elevar.

For å førebyggje og redusere utfordrande åtferd kan det vere gunstig for lærar å jobbe aktivt for å etablera og vedlikehalde gode relasjonar til elevane sine. Sentrale aspekt å jobbe utifrå i dette arbeidet kan vere å etablere tillit, sjå den enkelte elev, anerkjenning og verdsetjing av elevane. Vidare kan leiarstilen til den enkelte lærar ha betydning for grad og førekomst av utfordrande åtferd i skulen. Her peikar den autoritative leiarstilen seg ut som den gunstigaste. I oppgåva har ein og sett på korleis reglar og rutiner samt håndhevinga av desse kan være ein faktor i arbeidet med å redusere og førebyggje utfordrande åtferd. Informantane i denne oppgåva vektlegg arbeidet med reglar og rutiner som viktig, men seier og at det er vanskeleg å skulle håndheve reglar likt og at dette er ei utfordring i skulen.

Innholdsliste

1.0 Innleiing	4
1.1 Formål og problemstilling	4
1.2 Presisering og avgrensing av oppgåva	5
1.3 Oppbygging av oppgåva	5
2.0 Teori	6
2.1 Utfordrande åtferd	6
2.2 Teoretiske perspektiv på utvikling av utfordrande åtferd	7
2.3 Risiko- og beskyttande faktorar i skulen	8
2.4 Læringsmiljø	9
2.4.1 Klasseleiing	9
2.4.2 Ulike dimensjonar av klasseleiing	10
2.4.3 Relasjonar	11
2.4.4 Struktur, reglar og rutinar	11
2.4.5 Forventningar, motivasjon og håndtering av åtferd	12
2.4.6 LP- modellen	13
3.0 Metode	14
3.1 Det kvalitative forskingsintervjuet	14
3.2 Val av informantar	15
3.3 Intervjuguide	15
3.4 Prøveintervju	16
3.5 Gjennomføring av intervju	16
3.6 Analyse	16
3.7 Reliabilitet og validitet	17
3.8 Etske omsyn	17
4.0 Resultat	18
4.1 Klasseleiing	18
4.2 Relasjonar	19
4.3 Reglar og rutinar	20
4.4 Forventningar, motivasjon og håndtering av åtferd	20
5.0 Drøfting	21
5.1 Klasseleiing	21
5.2 Relasjonar	23
5.3 Reglar og rutinar	25
5.4 Forventningar, motivasjon og handtering av åtferd	27
6.0 Oppsummering og konklusjon	28
7.0 Litteraturliste	30
8.0 Vedlegg	33
8.1 Vedlegg 1, Informasjonsbrev til rektor	33
8.2 Vedlegg 2, Intervjuguide	34

1.0 Innleiing

”Noen elever er høyrøstede, trekker hverandre opp og får hele klassen til å le. Andre er uhøflige og grove i munnen, mens andre igjen har tydelig behov for ekstra oppmerksomhet og skyr ingen midler for å komme i fokus.” (Ogden, 2009, s. 13).

I Stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen* (2007-2008) vert det peika på at utdanning er ein nøkkelfaktor for å kunne verta ein aktiv samfunnsborgar, kunne vere deltakande i arbeidsliv og å meistre eigen kvardag. Vidare beskriv meldinga eit samfunn i utvikling der utdanning synest å verte ein stadig viktigare faktor i eit veksande kunnskapssamfunn. Meldinga peikar vidare på at norsk skule er prega av mykje bråk, uro og anna læringshemmande åtferd. Dette fører til at elevar ikkje får realisert sitt potensial og sit att med eit dårlegare læringsutbytte enn det evnene deira tilseier. Konsekvensen av dette er at elevane kan få ei svakare tilknytning til arbeids- og samfunnsliv. St. Meld 31 framhevar arbeid med læringsmiljøet som ein av dei fremste faktorane for å få bukt med bråk, uro og læringshemmande åtferd i skulen (Kunnskapsdepartementet 2008).

Utfordrande åtferd er ei kvardagsleg utfordring mange lærarar opplever i møte med elevar i norske klasserom. Elevar set ikkje reint sjeldan lærar på prøve og utfordrar deira tolmod og handlekraft gjennom bråk, uro og krav om merksemd. Elevar som syner denne type åtferd vanskelegjer god undervisning og har slik ein negativ påverknad på læringsmiljøet. I kapittel 9 i Opplæringslova vert elevane sitt skulemiljø utdjupa og i §9a1 er det fastslege at: ” Alle elevar i grunnskular og vidaregåande skular har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.” (Opplæringslova, 1998). Dette fordrar at lærar og skule arbeidar aktivt for å fremja eit godt læringsmiljø som bidreg til utvikling av læring, trygghet, kreativitet og sjølvstende. I samband med dette arbeidet er det naudsynt for lærar og skule å ha kompetanse og høvlege verktøy for også å kunne handtere dei elevane som syner utfordrande åtferd for slik å kunne skape eit godt og inkluderande læringsmiljø for alle.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgåva er å få innsikt i samanhengen imellom læringsmiljø og utfordrande åtferd, samt forsøke å avdekke kva faktorar ved læringsmiljøet lærar kan arbeide med for å førebyggje og redusere denne type atferd. Det å ha kjennskap til kva faktorar ved læringsmiljøet som kan ha ein positiv innverknad på førekomst og grad av utfordrande åtferd tenkjer me er nyttig, då det er av stor verdi i arbeidet med barn og unge. Gjennom denne tilnærminga er det naturleg å fokusere på kva lærar og skule kan gjere i møte med utfordrande åtferd framfor å tilegge eleven manglar og

feil. Forhåpentlegvis vil ein og komme fram til kva strategiar det vil vere hensiktsmessig for lærar å ta i bruk i møte med utfordrande åtferd. Med dette som bakteppe har me kome fram til følgjande problemstilling:

Korleis kan lærar jobbe for å redusere og førebyggje utfordrande åtferd i skulen?

Innafor emna læringsmiljø og utfordrande åtferd er det mykje forskningslitteratur som kan gi god innsikt i problemstillinga. Me har likevel valgt å nytte oss av kvalitative intervju då me tenkjer det er nyttig og interessant å snakke med erfarne lærarar som har stått i utfordrande undervisningssituasjonar. Slik får me eit innsyn i lærarar sine tankar og erfaringar kring emnet.

1.2 Presisering og avgrensing av oppgåva

I denne oppgåva er det valt å nytte eit deskriptivt uttrykk iform av *utfordrande åtferd* istaden for meir tradisjonelle begrep som promblemåtferd og åtferdsproblem. Dette er eit bevisst val me har gjort, då me ikkje ynskjer å tillegge elevane negative eigenskapar, men istaden leggje elevane sine vanskar til grunn for den tilpassa opplæringa lærar gir i kvardagen. På denne måten vert utfordrande åtferd sett på som ei handling eleven utfører framfor ein eigenskap eleven innehar. Begrepet utfordrande åtferd vil verte nytta vidare i oppgåva. Vidare må det pressiserast at me ynskjer å undersøke korleis lærar igjennom sitt arbeid, uavhengig av elevar sine diagnosar, kan arbeide for å førebyggje og redusere utfordrande åtferd. Fokuset er retta mot ungdomstrinnet, altså ungdom i alderen 13-16 år.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Denne oppgåva er inndelt i seks hovuddelar: Innleiing, teori, metode, resultat, drøfting og tilslutt ei oppsummering med konklusjon. I teoridelen vil me ta føre oss aktuell teori som er relevant i høve problemstillinga. Dernest fylgjer eit kapittel om metode. Her vil me gjere greie for val av metode samt kort beskrive forskningsprosessen i oppgåva. Etter dette kjem delen der me presenterer funna frå undersøkinga. I denne delen vert generelle tendensar forsøkt beskrevne, samt eksemplifisert gjennom å gjengje konkrete utsagn frå informantane. Vidare følgjer ei drøfting der reultat vert sett i samanheng med litteratur, før me oppsummerar og dreg evt. konklusjonar. Heilt til sist i oppgåva kjem ein oversikt over nytta litteratur og vedlegg.

2.0 Teori

I denne delen av oppgåva vert det først gjort greie for kva utfordrande åtferd er og korleis dette kjem til uttrykk i skulen. Vidare ser ein på ulike perspektiv for utvikling av utfordrande åtferd og gjer kort greie for risikofaktorar og beskyttande faktorar. Teori for utvalde element ved læringsmiljøet som er sentrale for oppgåva vert deretter gjort greie for. Dette er klasseleiing, relasjonar, reglar og rutinar og forventningar, motivasjon og håndtering av åtferd.

2.1 Utfordrande åtferd

Utfordrande åtferd blant barn og ungdom er eit svært breitt felt som kan omhandle alt frå mild normbrytande åtferd til tyngre og meir alvorlege avvik. Utfordrande åtferd i skulen kan, med utgangspunkt i Ogden sin definisjon, definerast som: "... elevatferd som bryter med skolens regler, normer, og forventningar. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeleggjer positiv samhandling med andre" (Ogden, 2012, s.18). Denne definisjonen inneheld ingen nøyaktige avgrensingskriteriar og seier heller ikkje noko om kva problema består i utover at det er snakk om åtferd som bryt med det normgrunnet ein finn i skulen. Definisjonen beskriv ein type åtferd som forstyrrar undervisninga og hemmar elevar si læring og utvikling. Åtferda kan og vanskeleggjera positiv samhandling med andre på grunn av konflikter og avvising av enkeltelevar. Ogden skriv at sidan dette er problem som førekjem i så og sei alle skuleklassar må dei i grunn betrakast som eit vanleg fenomen (Ogden, 2012, s. 18).

I faglitteraturen er *åtferdsproblem*, *åtferdsvanskar* og *problemåtferd* dei mest nytta begrepa for å beskrive uønska åtferd. Desse vert lett oppfatta som synonyme begrep og ein møter raskt på avgrensing- og definisjonsvanskar. Ei av årsakene til dette er ifølgje Nordahl mfl.: "... at atferdsproblemer blir forklart og definert på ulike måter innanfor aktuelle fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid eller spesialpedagogikk." (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007, s. 31-32). Vidare synest det og, å vere noko tilfeldig kva begrep som vert nytta, og ofte vert dei nytta om ein annan. Det som imidlertid er klårt, er at det er hensiktsmessig å trekkje eit skilje mellom enkel, moderat og alvorleg problematferd (Ogden 2012, s. 16).

For å få ein betre forståelse av kva som vert lagt i begrepet *utfordrande åtferd*, er det formålsteneleg å ta utgangspunkt i ei firedelt inndeling av problemåtferd som Sørli og Nordahl nytta i ein omfattande studie av problemåtferd i skulen på slutten av 1990-talet. I denne studien delte dei problemåtferd inn i 4 hovudkategoriar: Undervisnings- og læringshemmande åtferd, utagerande åtferd, anti-sosial åtferd og sosial isolasjon (Sørli & Nordahl, 1998, s. 138). For å dekke begrepet

utfordrande åtferd er det formålsteneleg ta å utgangspunkt i dei to vanlegaste formene for problematferd; undervisnings- og læringshemmande åtferd og utagerande åtferd. Utfordrande åtferd er i denne oppgåva definert ved hjelp av dei to formene for problemåtferd.

Lærings- og undervisningshemmande åtferd er den vanlegaste forma for problemåtferd i skulen (Nordahl mfl., 2007, s. 36), og vil førekome i dei aller fleste skular og skuleklassar. Denne type åtferd er av Ogden definert som "... uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø" (Ogden, 2012, s. 17). I tillegg omfattar det åtferd som å drøyme seg vekk i timen, å bli lett distraheret og å forstyrre andre (Nordahl mfl., 2007, s. 36). Dette er åtferd som i utgangspunktet gir lite grunnlag for bekymring, men som må taklast, då det skaper dårlege betingelsar for læringsmiljøet i klassen.

Utagerande åtferd er, ifølgje Nordahl mfl. (2007), den nest vanlegaste formen for problematferd. Denne type åtferd er kjenneteikna ved "... aggressiv åtferd som for eksempel at eleven svarer tilbake når læreren irettesetter han eller henne, slåss med andre elever eller krangler med lærerne" (Overland, 2007, s. 15). Denne åtferda innbefattar både fysiske og verbale angrep mot andre. Det viser seg at omfanget av fysisk utagering er størst på barnetrinnet, for så å ha ein synkende tendens mot ungdomsår og ungdomsskule. Dei verbale angrepa derimot syner ein klart stigande tendens fram til slutten av ungdomsskuleåra (Nordahl mfl., 2007, s. 36). Overland beskriv åtferda som svært øydeleggjande for undervisninga og hevdar at dette er åtferd som det er vanskeleg å endre (Overland, 2007, s. 15).

2.2 Teoretiske perspektiv på utvikling av utfordrande åtferd

I forhold til å skulle forklare kvifor barn og unge utviklar og viser utfordrande åtferd utmerkar det seg hovudsakleg to ulike perspektiv; individperspektivet og systemperspektivet. I ein historisk kontekst har individperspektivet vorte via mest merksemd, medan ein i seinare tid, i større grad, har vektlagt systemperspektivet.

I eit Individorientert perspektiv er det vanleg å tillegge eleven manglar og feil og Nordahl mfl. skriv at ved ei slik tilnærming blir fokuset lagt på å finne feilen og forsøke å reparere den ved å sette inn kompensatoriske tiltak som kan bøte på skaden (2007, s. 62). Overland trekkjer fram PP-tenesta og deira utredningsarbeid som eit eksempel på eit individorientert perspektiv då problema ofte blir forklart med manglar og svakheiter ved eleven. Denne tilnærminga er i seinare tid kritisert, då den

ikkje omfattar heilheita og går direkte på det spesielle (eleven) og utelukkar det generelle (undervisning og læringsmiljø) (2007, s. 25).

I eit systemperspektiv ser ein eleven som ein av fleire aktørar som opererer i eit system. Aktørane påverkar systemet og systemet påverkar korleis aktørane handlar. Samstundes er eleven ein del av fleire sosiale system til ei kvar tid. Dette kan hjelpe oss å forstå kvifor ein elev kan vise hensiktsmessig åtferd i ei setting, men ikkje i ei anna. I dette perspektivet kan ein sjå åtferda elevane utviser som kontekstuell betinga med skulen som system (Nordahl mfl., 2007, s. 64). Det inneber at dersom ein forandrar omgjevnadane, i denne samanhengen undervisning og læringsmiljø, kan ein med det forandre interaksjonen mellom aktørane og slik og åtferd. Vidare påpeikar Nordahl mfl. viktigheita av at læraren ser både seg sjølv og elevane som aktørar i det same systemet då dette kan bidra til ein betre relasjon (2007, s. 64).

2.3 Risiko- og beskyttande faktorar i skulen

For å kunne førebyggje og redusere utfordrande åtferd er det naudsynt å ha kjennskap til kva forhold som kan vere med å auke sannsynlegheita for at denne åtferden oppstår. I samband med dette snakkar ein om risikofaktorar. Dette er av Overland definert som "... et kjennetegn ved et økologisk delsystem som statistisk har sammenheng med problematferd" (2007, s. 17). Dette inneber at når ein risikofaktor er tilstades, aukar sannsynet for å utvikle utfordrande åtferd og anna problemåtferd. Ogden (2009) opererer med ei firedelt inndeling av risikofaktorar: Individuelle risikofaktorar, risikofaktorar knytt til familien, nærmiljøet og skulen. I tråd med problemstillinga vil det i denne oppgåva kun bli gjort kort greie for risikofaktorar ein finn i skulen. Desse risikofaktorane er i stor grad knytt til skulen som sosial kontekst og klassen som samhandlingsarena og omhandlar m.a. eit konfliktprega og ikkje- støttande klassemiljø, uklare reglar og inkonsistent regelhandheving, dårlege relasjonar mellom lærar-elev, uklar og lite responsiv klasseleiing, einsformig og lite motiverande undervisning, få og dårlege tiltak for førebygging og handsaming av utfordrande åtferd og svak lærarkompetanse (Ogden, 2009, s. 18).

I samband med Overland (2007) og Ogden (2009) si utgreiing om risikofaktorar gjer dei og greie for beskyttande faktorar. Nordahl mfl. definerer beskyttelsesfaktorar på følgjande måte: "Beskyttende faktorer fremmer kompetanse og positiv utvikling, og kan dermed ha en problemforebyggende innvirkning og moderere eller kompensere for negative innvirkninger av risikofaktorer" (2007, s. 82). Beskyttelsesfaktorar er i klar tale forhold som bryt, reduserar eller motverkar ei negativ åtferdsutvikling. Døme på dette er gode rollemodellar blant lærarane, det at dei er tydelege,

samstemte og har realistiske forventningar til elevars åtferd og meistring og eit godt ordna klassemiljø med profesjonell og praaktiv klasseleiing (Overland, 2007, s. 18).

2.4 Læringsmiljø

Eit godt læringsmiljø inneber at kvar enkel får sjansen til å bli den beste utgåva av seg sjølv, både sosialt og fagleg, innan dei sosiale rammene skulen tilbyr. Det er eit miljø der alle involverte kjenner seg trygge og inkluderte i fellesskapet (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015, s. 11). Udir skriv følgjande: "Et godt, inkluderende læringsmiljø fremmer ikke bare elevenes læring, det legger også grunnlaget for at elevene kan bli trygge, kreative og selvstendige" (Udir, 2016).

2.4.1 Klasseleiing

Klasseleiing er av stor betydning i høve læringsmiljøet. I Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring – Muligheter* vert det formidla at utvikling av læraren som leiar kan løfta læringsmiljøet og bidra til betre læring og trivsel hjå elevane. Meldinga hevdar og at "lærerens arbeid som leder av klassen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet" (Kunnskapsdepartementet, 2011).

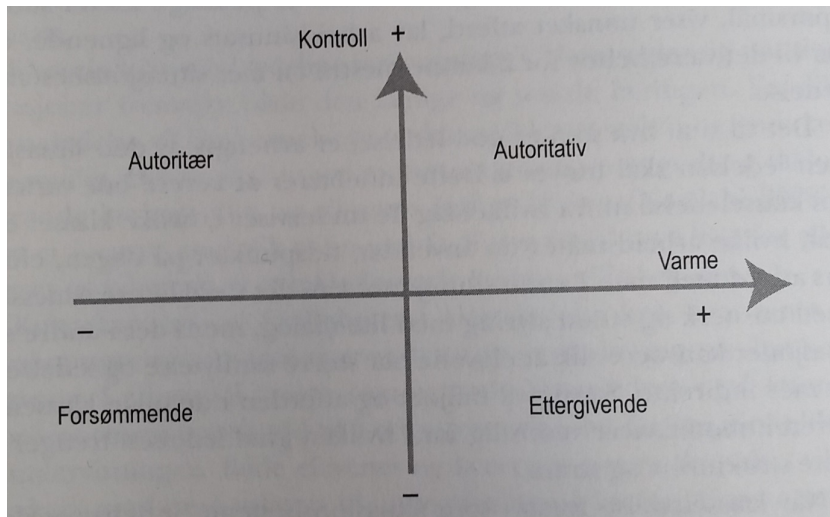
Nordahl (2012) dreg fram fire oppgåver som er spesielt viktig for læraren i arbeidet med god klasseleiing:

- relasjonsbygging til kvar enkel elev
- struktur, reglar og rutinar
- tydelege forventningar og motivasjon til elevane
- etablering av ein fellesskap som støttar læring

Han seier vidare at god klasseleiing handlar om å vere meir proaktiv enn reaktiv. Det gjeld å kome utfordringane i forkjøpet, og å ha ein plan når vanskelege situasjonar oppstår. God klasseleiing krev at lærarar etablerer reglar og rutinar som er til hjelp ved organisering av timane og overgangen mellom dei. Lærar må stå fram som tydelege og føreseielege i møte med elevane og syne dei tillit (Bergkastet mfl., 2015, s. 19).

2.4.2 Ulike dimensjonar av klasseleiing

I følgje Nordahl (2010) dreiar god klasseleiing seg om ein balansegang mellom det å ha kontroll eller struktur på ei side, og det å vere nær elevane og gi dei varme på den andre sida. På denne måten blir relasjonen mellom lærar og elev knytt til leiing. Dette blir satt opp som ein figur med to aksar: Grad av kontroll og grad av varme.



Nordahl, T. 2010, s. 154

Ulike lærarar vil vere i ulike posisjonar i denne figuren, og kvar enkelt lærar vil vere i ulike posisjonar avhengig av kva situasjon han eller ho er i. Nordahl hevdar at det generelt sett er ein fordel å utøve klasseleiing som er autoritativ (2010, s. 154). Ser me på modellen ovanfor er ein autoritativ leiarstil prega av høg grad av kontroll og høg grad av varme. Høg grad av kontroll handlar om å framstå som ein tydeleg vaksenperson, medan høg grad av varme handlar om å ha gode relasjonar til elevane.

Ein autoritær leiarstil er prega av høg grad av kontroll og lite uro og disiplinproblem i klassen, men det er ikkje nokon garanti for at elevane trivst i klassen. Ein autoritær lærar som viser lite varme kan stå i fare for at kontrollen blir oppretthalden gjennom bruk av maktstrategiar som sarkasme, spydigheiter eller latterleggjering av elevane. Følgjene av dette kan vere at elevane blir aggressive, og at aggresjonen kjem til uttrykk overfor andre lærarar eller elevar (Nordahl, 2010, s. 155).

Ein ettergivande leiarstil kan oppstå dersom læraren viser mykje varme og bryr seg om elevane, men ikkje har kontroll på klassen. Mangel på kontroll kan føre til at enkelte elevar blir utrygge, medan andre veit å utnytte situasjonen. Elevar som over lengre tid møter lærarar som er ettergivande kan utvikle strategiar for å utnytte situasjonen (Nordahl, 2010, s. 155).

Ein kombinasjon av lite varme og lite kontroll bør ingen elevar møte i skulen. Ein slik situasjon gir dårlege vilkår for læring, og vil ikkje tilfredsstilla elevane sine grunnleggande behov for anerkjenning.

I tråd med lova om barnevern finn elevar i slike klassar seg i ein kritisk omsorgssituasjon (Nordahl, 2010, s. 156).

2.4.3 Relasjonar

Relasjonar handlar om korleis du oppfattar andre menneske og kva dei betyr for deg. Det handlar om å vere menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Som lærar må ein vere innstilt på å legge av seg nokre av rollene ein spelar og ha meir fokus på det å vere menneske (Nordahl, 2010). Det finst mange grunnar til at ein god relasjon mellom lærar og elev er viktig. I følgje Nordahl kan kvaliteten på relasjonen vere avgjerande i alle former for undervisning. Ein lærar som viser interesse for og har eit godt forhold til elevane kan virke motiverande og inspirerande. Vidare har ein god lærar-elev relasjon positiv verknad på eleven sin trivsel på skulen (2010, s. 133). Ei undersøking bestilt frå Kunnskapsdepartementet i 2008 viste at lærar-elev relasjonen var den dimensjonen ved lærarens kompetanse som hadde mest å seie for elevens læring (Nordenbo, Sjøgaard, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008).

Elev-elev relasjonar er òg av stor betydning i skulen. Nordahl mfl. viser til Ma (2012) som seier at gode relasjonar elevane imellom er assosiert med betre skuletilpassing, god fagleg utvikling og ei positiv sjølvutvikling (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016). Gode jamnaldersrelasjonar vert derfor rekna som ein beskyttelsesfaktor, medan det motsatte, dårlege relasjonar, er ein risikofaktor for utvikling av utfordrande åtferd. Ein forutsetning for å kunne utvikle gode relasjonar til medelevar er å inneha god sosial kompetanse. Begrepet sosial kompetanse er knytt til dei kunnskapane, ferdigheitene og haldningane som er nødvendige for å kunne delta i sosiale fellesskap. (Nordahl mfl., 2016). Paulsen & Hårberg (2009) peikar på at sosial kompetanse, i tillegg til å meistre ulike miljø, og er nødvendig for å kunne etablere relasjonar og vennskap, samt for å fremje individets trivsel og utvikling.

2.4.4 Struktur, reglar og rutinar

Struktur, reglar og rutinar er verkemiddel for å fremje læring og trivsel på skulen. Ved hjelp av god struktur kan læraren organisere klassen på ein måte som er til hjelp for elevane og seg sjølv. Reglar og rutinar er viktig for den enkelte elev si læring, men også for det sosiale samspelet i gruppa (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Reglar seier noko om korleis elevane bør oppføre seg i klasserommet. Utforming av reglar bør skje i samarbeid med elevane for å auke kjensla av eigarskap. Dei bør vere skriftlege og positivt formulerte. For at reglane skal ha noko effekt må ein trene på dei jamleg. Læraren bør minne elevane på kva

reglane seier på ein positiv måte (Bergkastet mfl., 2015, s. 20). Som nemnt i avsnittet om klasseleiing, bør læraren jobbe proaktivt heller enn reaktivt. Minn elevane på reglane før dei bryt dei. Ved å innføre enkle rutinar kan læraren gjere skulekvardagen enklare for seg sjølv og elevane. Det er viktig at lærarane er samkøyrde når det gjeld oppfølging av reglar og rutinar då dei elevane som pleier å utfordre lærarteamets grenser ofte er dyktige til å setje lærarar opp mot kvarandre (Bergkastet, 2015, s. 21). Heilt enkle rutinar som det å skrive opp dagsplanen på tavla om morgonen kan gi elevane meir tryggleik og føreseielegheit samtidig som det kan spare læraren for ein god del mas.

2.4.5 Forventningar, motivasjon og håndtering av åtferd

Det å ha forventningar, motivere og håndtere åtferd er ein naturleg og viktig del av ein lærar sin jobb. Hovudsakleg handlar dette om tre ting: oppmuntre til positiv åtferd, førebyggje negativ åtferd og korrigere negativ åtferd som har oppstått (Nordahl mfl., 2007).

Dei viktigaste komponentane for å oppmuntre til positiv åtferd er knytt til anerkjenning og merksemd, samt å rose elevane når dei har ei positiv framferd. Særleg ros viser seg å ha ein åtferdskorrigerande verknad. Barn som viser utfordrande åtferd treng ros, då dei som oftast har fått negative tilbakemeldingar og irettesetjingar. I samband med dette er det verd å peike på at det er nødvendig at elevane har kjennskap til kva åtferd som er verdsett. (Nordahl mfl., 2007. s. 238).

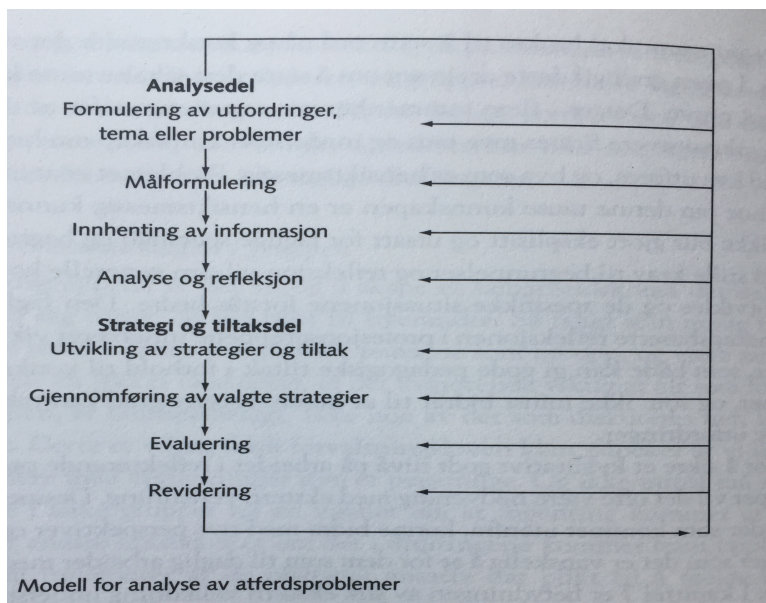
Å førebyggje negativ åtferd gjer ein best ved å ha ein proaktiv leiarstil. Dette handlar om å arbeide i forkant av problem, og tilretteleggje på ein måte som gjer til at vanskelege situasjonar ikkje oppstår like lett. Nordahl mfl. beskriver den proaktive læraren på følgjande måte: "En proaktiv lærer formidler klare forventningar til elevene, vektlegger oppmuntrende strategier fremfor anklagende, og han/hun viser positiv interesse for den enkelte elev, både når det gjelder oppførsel og innsats" (2007, s. 222).

Det å håndheve utarbeida reglar og følgje opp med konsekvensar er essensielt dersom reglane skal ha ein førebyggjande effekt på førekomst av utfordrande åtferd (Overland, 2007, s. 165). Dette vert støtta av Ogden som viser til ei norsk undersøking. Her kjem det fram at dei fleste skular har klare utarbeida reglar for kva som er lov og ikkje lov, men at om lag halvparten av desse ikkje har klare retningslinjer og konsekvensar for brot på desse reglane. Sjølvrapporteringa av utfordrande åtferd var vesentleg høgare ved dei skulane som mangla retningslinjer og konsekvensar for brot på regelverk enn ved dei som hadde retningslinjer og konsekvensar (2009, s. 151). I forhold til åtferdskorrigering og bruk av konsekvensar opererer Nordahl mfl. med ei rekkje retningslinjer utarbeida av Webster-Stratton og Patterson & Forgatch. Essensen i desse er at konsekvensen må stå

i forhold til regelbrotet, vere ikkje-straffande og rimelege, verte gjennomført konsekvent, iverksetjast kort tid etter regelbrotet og gjennomførast roleg (ikkje i affekt) utan bruk av tvang (2007. s. 247).

2.4.6 LP- modellen

Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP-modellen) er ein systemteoretisk analysemodell der ein har som overordna hensikt å skapa læringsmiljø som gir gode vilkår for sosial og skulefagleg utvikling, uavhengig av elevens føresetnader. Nordahl mfl. beskriv modellen som ein metode for analyse der ein ynskjer å få ei eksplisitt forståing av dei faktorane som utløyser, påverkar og opprettheld utfordrande åtferd (2007, s. 143). Vidare skriv Nordahl at analysen kan sjåast som ”... en forutsetning for seinere å kunne iverksette spesifikke tiltak som er rettet inn mot å redusere atferdsproblemer” (Nordahl mfl., 2007, s. 143). Modellen er altså ein systematisk måte å arbeide på for å kunne kome fram til, og iverksetje gode tiltak som kan redusere faktorane som utløyser og opprettheld utfordrande åtferd. Metoden vert framstilt slik:



Nordahl mfl., 2007, s. 144

Modellen er delt inn i to hovuddelar, ein analysedel og ein tiltaksdel. Nordahl mfl. poengterer viktigheita av å holde dei to delane adskilte, å gjennomføre analysedelen før ein set i gang å utarbeide og implementere tiltak (2007, s. 144). Modellen kan bidra til større grad av refleksjon kring eigen praksis og leggje grunnlag for etablering av felles haldningar.

LP-modellen er eit verktøy som sikrar at dei tiltak og strategiar som vert iverksette er relaterte til spesifikke problem og situasjonar (Nordahl mfl., 2007, s. 161). Drugli framhevar at evidensbasert kunnskap er naudsynt for å kunne iverksetje tiltak som faktisk har den hensikta som er tenkt på

førehand og at evt. tiltak som har blitt iverksatt må bli evaluert i etterkant (2013, s. 13). LP-modellen kan, dersom den brukast rett, vere eit verktøy for i større grad å implementere evidensbasert praksis i skulen.

3.0 Metode

Med metode meiner ein å følgje ein bestemt veg mot eit mål. På same måte som ein har fleire vegar til eit mål, har ein fleire metodar å velje mellom. Kva metode ein vel er avhengig av kva målet er, altså kva ein vil finne ut av og forske på. Samfunnsvitskapleg metode er ein forskingsmetode som blir brukt for å få informasjon om den sosiale røynda, korleis ein kan analysere denne informasjonen, og kva den kan fortelje oss om samfunnsmessige forhold (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 16). Samfunnet er kjenneteikna ved at det består av kommuniserande og tolkande menneske og ulike institusjonar, som t.d. skulen. Dersom ein skal forske på samfunnsfenomen krevst det fleire framgangsmåtar og metodar. Sjølv om det er vanleg å skilje mellom kvalitative og kvantitative metodar må ein vere klar over at desse kan kombinerast, samt at det kan vere ulik grad av kor kvalitativ og kvantitativ forskninga er (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 17). I følgje Dalland er føremålet med dei kvantitative metodane å framstille resultatane på ein måte som gjer dei målbare. Dei kvalitative metodane tek sikte på å framstille meiningar og opplevingar som ikkje er målbare (2010, s. 84). Ein av hovudforskjellane mellom kvalitativ og kvantitativ metode er grad av fleksibilitet. Christoffersen & Johannessen peikar på at kvantitative metodar generelt sett er lite fleksible i forhold til kvalitative metodar (2012, s. 17). Kvalitative metodar er kjenneteikna ved opne spørsmål der deltakar står fritt til å svara med eigne ord. Fordelen med denne metoden er at den gir høve til å gå meir i djupna (Dalland, 2010, s. 86). Val av metode må gjerast med utgangspunkt i problemstillinga.

I vårt arbeid ønskte me å få ei djupare forståing for korleis lærar kan jobbe for å redusere og førebyggje utfordrande åtferd. I samband med dette fann me det naturleg å nytte kvalitativ metode, då dette tillot oss å få innsikt i informantanes meiningar og tankar kring emnet.

3.1 Det kvalitative forskingsintervjuet

Gjennom samtalar kan me tileigne oss kjennskap til folks oppfatningar, haldningar og meiningar. Det finst ulike former for samtalar – alt frå kvardagsleg småprat til fagleg debatt. Struktura i det kvalitative forskingsintervjuet er lik på den daglegdagse samtalen, men intervjuet er profesjonelt i form av at ein nyttar ein bestemt metode og spørjetechnik (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43).

Målet med det kvalitative forskningsintervjuet seier Dalland er å få tak i intervjupersonens eiga skildring av den situasjonen han eller ho finn seg i (2010, s. 132). I eit forskningsintervju blir det konstruert kunnskap i samspel eller interaksjon mellom intervjuar og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Det er viktig at begge partar er klar over at det krevst eit samspel mellom dei for å oppnå eit best mogleg intervju. I følge Kvale & Brinkmann er kvaliteten på intervjuarens ferdigheiter og kunnskap om tema avgjerande for kvaliteten på dei produserte data (2009 s. 99). Difor er det særst viktig at ein les seg opp på temaet og stiller godt forberedt til intervjuet.

I bacheloroppgåva vår har me valt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Ved å bruke denne metoden kan me tileigne oss erfaringar og meiningar som informantane har kring arbeidet med utfordrande elevar. Erfaringane og meiningane som informantane deler vil kunne gje innsyn i korleis lærarar i skulen kan jobbe for å redusere og førebyggje utfordrande åtferd.

3.2 Val av informantar

Val av informantar kan bestemast ut frå det ein ynskjer å finne ut av. Dalland skil mellom to måtar å velje informantar på: strategisk og tilfeldig. Eit strategisk val av informantar har me dersom ein vel personar ein har grunn til å tru har noko å bidra med til problemstillinga vår. Eit tilfeldig val kan t.d. gjerast ved loddtrekning. Ved eit slikt val av informantar ynskjer ein å få eit representativt utval (2010 s. 144).

Utvalskriteria for intervjuet vårt var at informantane er ferdigutdanna lærarar og har jobba meir enn 15 år i skulen. Dette då det fordrar at lærarane har ein del erfaring. Me har nytta oss av "snøballmetoden". Den går heilt kort ut på at me har kontakta ein høgskulelektor ved HVL avdeling Sogndal som har hjelpt oss med å koma i kontakt med andre informantar. Etter å ha fått telefonnummeret deiras tok me kontakt og avtalte møtetid. Informantane vart informerte om temaet for intervjuet, men fekk ikkje tilgang til sjølve spørsmåla. Dette fordi me ynskte å få realistiske svar, utan at informantane hadde førebudd noko.

3.3 Intervjuguide

Me sette igong med å utarbeida ein intervjuguide så snart problemstillinga var fastsett. I forhold til problemstillinga vår fann me det naturleg å legge opp til eit halvstrukturert intervju. Dalland beskriv det halvstrukturerte intervjuet som ein open plan for samtalen, der ein har tema klart, men spørsmåla kan oppstå spontant i intervjusituasjonen (Dalland, 2010, s. 50). Me hadde i

utgangspunktet utarbeidd eit intervju med tema og spørsmål, men var innstilte på å la samtalen skride fram naturleg utan å ta hensyn til rekkjefølgja samt stille oppfølgingsspørsmål der me fann det naturleg, fordi det tillot informantane å gi meir utfyllande svar og beskrivingar.

3.4 Prøveintervju

Me valde i forkant av intervju av våre hovudinformatar å gjennomføre eit prøveintervju med ein annan lærar. Dette går ut på å teste ut intervjuguiden for slik å finne ut om dei tenkte spørsmåla faktisk gir svar på det ein ynskjer å finne ut (Dalland, 2010, s. 95). Dette opplevde me som ein positiv prosess der me fekk kjenne på intervjusituasjonen, noko som gjorde oss tryggare under hovudintervjua. Samtidig erfarte me at nokre av spørsmåla i den opprinnlege guiden burde omformulerast for faktisk å gje svar på det me ynskte å undersøka.

3.5 Gjennomføring av intervju

Dalland hevdar at ramma kring intervjuet kan vere av stor betydning for kvaliteten på sjølv intervjuet (2010, s. 156). Me lot informantane bestemme tid og stad for intervju då me tenkte at dette gjorde det lettare for dei å slappe av og konsentrere seg om sjølv intervjuet. Alle tre intervju vart gjennomførde i arbeidstida, på skulen, etter informantanes eige ynskje. Før sjølv intervjuet tok til fekk informantane utlevert intervjuguiden (vedlegg 2) slik at dei kunne sjå spørsmåla undervegs. Under intervjuet nytta me lydopptak. Dette sikra at alt som vart sagt kom med og gav oss høve til å fokusere på informanten og intervjuet. Intervjua varte i om lag 25 min og vart transkriberte kort tid etter gjennomføringa.

3.6 Analyse

” Analysen skal hjelpe oss til å finne ut hva intervjuet egentlig har å fortelle” (Dalland, 2010, s. 173). For å klare dette måtte me lesa igjennom dei transkriberte intervju fleire gonger, før me kunne systematisere og kategorisere den informasjonen som var relevant i høve vår problemstilling. Det å kategorisere det innsamla datamaterialet var nødvendig for å kunne samanlikna svara informantane gav.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet har med truverdigheit å gjere. Det handlar om kor vidt eit forskingsresultat kan reproduserast av andre forskarar på eit anna tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 250). Eit spørsmål er om informantane ville gitt dei same svara til ein anna forskar. Ei mogleg feilkjelde i intervju kan vere at me har stillt for leiande spørsmål for å få svar som var ynskjelege og relevante for vår undersøking. Dersom dette var tilfellet vil det same intervjuet, med litt omforma spørsmål, kunne ha gitt heilt andre svar ved eit seinare høve. Reliabilitet handlar også om korleis informasjonen vert samla inn og bearbeida (Dalland, 2010, s. 250). Det at me har nytta bandopptakar og transkribert intervju ordrett gir lite rom for eigne tolkningar og er derfor med å auke reliabiliteten. Det er likevel knytt feilkjelder til sjølve transkriberinga då det, til tross for at den er skrive grundig og mest mogleg ordrett, er ein del ting som ikkje kjem fram. Pausar, nøling, endring i toneleie og liknande er nokre dømer på det som forsvinn når ein gjer munnleg tale om til skriftspråk.

I følge Kvale & Brinkmann (2009) dreier validitet i samfunnsvitskapen seg om i kor stor grad ein metode eignar seg til å undersøke det ein skal undersøke. Dei seier vidare at validitet knytt til intervju har med intervjupersonens truverdigheit, og sjølve intervjuets kvalitet, å gjere. For å sikra kvaliteten på intervjuet jobba me grundig me intervjuguiden og sytte for at denne var i samsvar med problemstillinga. I tillegg gjennomførde me, som tidlegare nemnd, eit prøveintervju for å sikre kvaliteten på intervjuguiden ytterlegare. Det at me nytta oss av eit halvstrukturert intervju er også med på å auke validiteten, då det tillott oss å tilpasse spørsmåla undervegs.

3.8 Etiske omsyn

Kvale og Brinkmann peikar på at det er ei rekkje etiske omsyn å ta stilling til når ein gjennomfører ein forskningsprosess. Det viktigaste omsynet er knytt til å bevare og sikra informantanes konfidensialitet (2009, s. 80-81). I forskningsprosessen har me teke etiske omsyn både før, under og etter undersøkinga vår. På førehand kontakta me informantane våre og oppgav tema samt understreka at intervjuet kom til å bli teke opp på band. Det vart òg pressisert at all informasjon som kom fram i intervju blei anonymisert. Eit informasjonsskriv til rektor (vedlegg 1) vart òg sendt ut. I det vidare arbeidet med oppgåva er informantane anonymisert og omtala som lærar A, B og C. Det går derfor ikkje an å identifisere kven informantane er eller kva skule dei arbeidar på. Lyddopptaka ifrå intervju vart sletta så snart intervju var transkriberte.

4.0 Resultat

I denne delen av oppgåva vil dei viktigaste funna frå undersøkinga bli presentert. Resultata er kategoriserte innafor fire emner som alle er sider ved læringsmiljøet: klasseleiing, relasjonar, reglar og rutinar, og forventningar, motivasjon og handtering av åtferd. Ønsket er å beskrive generelle tendensar og å underbyggje dette med konkrete hendingar og utsegn som kom fram i intervju. Direkte sitat står i kursiv.

4.1 Klasseleiing

På spørsmål som omhandla klasseleiing og utfordrande åtferd kom det etterkvart fram at dei tre lærarane hadde ulik leiarstil i møte med slik åtferd. Lærar A trekte fram ærlegheit som den viktigaste eigenskapen ved seg sjølv som klasseleiar i desse situasjonane: *“Eg seier ærleg kva eg meiner, så får dei tåle det eller ikkje. Eg kan nok lett oppfattast som autoritær og litt brutal, men meiner at elevane må få tydeleg beskjed når dei går over grensa”*. Han vektla tydeleg grensesetjing og bruk av konsekvensar som elevane på førehand hadde kjennskap til. Han poengterte og at han ville framstå som rettferdig i dette arbeidet.

Lærar B snakka om balansegangen imellom å løyse opp og å stramme inn. I dette la han at det ikkje var hensiktsmessig å behandle alle likt heile tida uavhengig av situasjon. Lærarens tilnærming var å forsøke å forstå årsaken til kvifor elevane synte utfordrande åtferd for deretter å finne ein hensiktsmessig reaksjon: *“Elevane er ulike, nokre har eit behov for å bli sett, medan andre kanskje kjedar seg i timane og gir uttrykk for dette igjennom uro.”* Lærar B meinte derfor at det var naudsynt å balansere mellom å vise varme, tillit og forståelse på den eine sida og bestemtheit og autoritet på den andre og at dette måtte tilpassast den enkelte elev i den aktuelle situasjonen.

Lærar C trekte fram viktigheita av å liggje i forkant og at dette var noko ein måtte leggje til rette for og arbeide mot. Då kunne ein rose elevane for det dei gjorde bra istaden for å måtte korrigere og irettesette dei. *“Igjennom engasjerande undervisning som treff elevane vil ein kunne unngå mange av dei litt vanskelege situasjonane som lett oppstår når elevane kjedar seg.”* Dersom ein klarar dette, meinte lærar C, at kulturen for læring vart betre, då elevane igjennom ros fekk betre motivasjon for vidare arbeid. I tillegg fekk ein nytta meir tid på sjølve læringsaktivitetane framfor å skulle håndtere og korrigere uønska og utfordrande åtferd.

4.2 Relasjonar

Då lærarane vart spurde om kva dei la i omgrepet relasjon, var det brei semje om at dette handla om forholdet mellom to partar. Alle tre lærarane var og samde i at det å ha ein god relasjon til elevar som syner utfordrande åtferd var ein klar fordel, og lærar B poengterte at ein god elev- lærar relasjon var essensielt for at elevane skal vere istand til å lære på skulen og derfor viktig i møte med alle elevar. Lærar A sa følgjande: *”Det å ha ein god relasjon (til elevar som syner vanskelig åtferd) er ein klar fordel då det gjer dei meir mottakelege for korreksjon og ikkje minst gjer det lettare å kommunisere med dei. Den kan på ein måte vere med på å stoppe negativ åtferd.”* Både lærar A og B var opne om at dei hadde opplevd å ha vanskelige relasjonar til elevar tidlegare, men at det då var svært viktig å vere profesjonell og jobbe for å betre relasjonen. Lærar A poengterte vidare at det er lærars ansvar å betre relasjonen, men at det kan ta tid, og at ein derfor ikkje må stresse, men forsøke å jobbe systematisk over tid for å etablere ein god relasjon. I dette arbeidet trekte lærar C fram respekt, vennlegheit og ærlegheit som viktige eigenskapar ved seg sjølv for å betre relasjonen samt at det var viktig å sjå 24-timerseleven, forstå at han òg har eit liv utanfor skulen som det går an å vise interesse for. Lærar A meinte ein kunne byggje tillit i relasjonen ved å vise at ein bryr seg. Vidare meinte lærar A at det å samtale med foreldre og kollegaer kan vere nyttig for å klare å løyse opp dersom situasjonen låser seg. Lærar B trakk i tillegg fram humor som relasjonsbyggjande, men påpeikte samstundes at det er viktig å balansere bruken av humor slik at det ikkje skli ut. Dette var noko lærar B hadde gode erfaringar med, og opplevde at elevar sette pris på. Alle dei tre lærarane vektla relasjonsarbeid som viktig, og lærar C sa i tillegg følgjande: *”Ein dårleg relasjon til ein elev (som syner utfordrande åtferd) kan, i ytterste fall, forsterke den negative åtferda”.* Som døme nemde lærar C at dersom relasjonen mellom lærar- elev var dårleg kunne eleven bevisst gå inn for å øydeleggje timar med bråk, uro samt forstyrre andre elevar i denne læraren sine timar.

På spørsmål om elevar som syner utfordrande åtferd strevar meir med å etablere gode relasjonar til medelevar var lærarane delte. Lærar A svarte nei, og begrunna dette med at desse elevane ofte var godt likte og blei sett opp til, og dermed hadde status som ”kule elevar”. Lærar C var derimot av ei anna oppfatning, og meinte at elevane som syner utfordrande åtferd ofte har problem med å etablere gode relasjonar. Dette begrunna lærar C med at dei ofte hadde svak sosial kompetanse og rett og slett ikkje evna å etablere og vedlikehalde fungerande relasjonar til medelevar. På spørsmål om kva ein lærar kan gjere for å styrke elev-elev relasjonen svarta lærar C at det var hensiktsmessig å kome seg ut av klasserommet innimellom og gjere aktivitetar ilag, gjerne av det fysiske slaget. Lærar A hadde teke klassen med på rundtur og besøkt samtlege av elevane sine hus slik at dei skulle få sjå kvar den einskilde eleven budde. Han hadde erfart at dette verka samlande. Lærar A poengterte òg

at det var hensiktsmessig å finne ei plattform for desse elevane der dei kunne lykkast, og at dette var utviklande for relasjonane imellom elevane.

4.3 Reglar og rutinar

I følgje lærarane er reglar og rutinar noko ein er avhengig av på skulen. Dei meiner reglar og rutinar er med på å gje ein god struktur for læraren og alle elevane, og gjennom intervjua kom det fram at reglar og rutinar er ekstra viktig for elevar med utfordrande åtferd. På spørsmålet om kva betydning reglar og rutinar har i møte med elevar som syner utfordrande åtferd svara lærar C at dei var med på å gje ein god struktur i klasserommet og at klare forventningar var avgjerande for å oppretthalde kontrollen. I samband med forventningar og det å behalde kontrollen vart det og poengtert av lærar C at dersom uønska åtferd førekom, måtte dette takast tidleg før det eskalerte, og få høvelege konsekvensar. Lærar B fortalde at ved oppstart med ny klasse gjekk han alltid igjennom ordensreglementet på skulen før han lagde klassereglar i lag med elevane. Han hadde fokus på å jobbe proaktivt med reglar og rutinar.

Grunnen til at reglar og rutinar er så viktig meinte lærar B er at det gjev utfordrande elevar tryggleik og forutsigbarheit. Dette uttrykte han på følgjande måte: *“Noko så enkelt som at ein skriv timeplanen på tavla kvar dag kan vere med på å gi elevar som slit med konsentrasjonen, og som lett sporar av, ein tryggare og meir forutsigbar skulekvardag.”* Lærar A var veldig oppteken av at reglar og rutinar har lite å seie dersom ein ikkje øver på dei, og uttalte i samband med det: *“Det er ikkje hjelp i reglar dersom du ikkje handhevar reglane du har sett.”* Vidare peika han på at dei må handhevast likt.

Likevel svara han at han ikkje tok noko økt i oppstarten av skuleåret for å forklare korleis han ville ha det: *“Nei, eg berre føler meg fram og tek det etter kvart som situasjonar oppstår.”* Han valde altså ein meir reaktiv metode å jobbe med reglar og rutinar på.

4.4 Forventningar, motivasjon og håndtering av åtferd

Gjennom dei tre intervjua er alle lærarane klare på at det varierer frå lærar til lærar kva ein ser på som utfordrande åtferd og korleis ein handterer det. Dei er tydelege på viktigheita av at kollegiet er samkøyrd når det gjeld forventningar til og handtering av utfordrande åtferd, men at dette kan vere vanskeleg då det kan vere ulik oppfatning av kva åtferd ein bør ta tak i og ikkje, samt korleis ein skal ta tak i det. Det éin lærar opplever som støy kan ein annan oppleve som munnleg aktivitet. Lærar B seier at det varierer kor mykje ulike lærarar tolererer, noko som gjer det vanskeleg å køyre ei lik linje.

På spørsmålet om ulike lærarar kan ha ulik oppfatning av kva utfordrande åtferd er svara lærar C: «*Nokon snur seg nok litt vekk og ikkje ser, medan andre tek tak i den minste ting. Så me handterer det ulikt sjølv om me har reglar å gå etter. Me klarer ikkje å handtere det likt, og det viser seg i elevundersøkingane. Elevane seier at me lærarar handterer situasjonar ulikt.*» Lærar A seier seg einig og poengterer dette ved å meine at det er bortimot like mange syn på korleis situasjonar skal handterast som det er lærarar. Personleg såg han på bråk i timane som det mest utfordrande og uttala at så lenge det ikkje var bråk i timane: *“så kan dei slåss så mykje dei vil”*.

Me spurte lærarane korleis dei jobba med elevar som syner utfordrande åtferd. Her kom det fram at det er ulike måtar å handtere utfordrande situasjonar på. Lærar A jobba proaktivt for å førebyggje utfordrande åtferd ved å køyre ei klar linje frå starten av. Han var veldig tydeleg på at det å vere ærleg var det viktigaste for han: *“Eg seier det rett ut til dei at dersom dei bråkar og øydelegg timane mine så set eg dei rett ned i åtferdskarakter. Eg gidd det rett og slett ikkje. Vil ikkje ha det sånn. Og då må ein sjølvsgt halde ord.”* Lærar B var meir reaktiv: *“Eg er litt sånn at eg ikkje set meg ned og tenkjer at no skal eg vere slik og slik. Eg har jobba så lenge at no tek eg situasjonar slik dei kjem ut frå dei erfaringane eg har gjort meg.”*

Felles for alle lærarane er at dei peiker på god kommunikasjon som viktig i arbeidet med utfordrande elevar. Kommunikasjonen gjeld både i kollegiet og til den einskilde elev. Lærar B sa følgjande: *“Dei har jo ulike behov desse her. t.d. veit eg at ein av mine elevar har behov for å bli sett. Han treng at me pratar roleg til han og at me tek oss tid til han. Andre elevar treng at me er meir bestemte. Du må bli godt kjent med kva dei føler før du på ein måte ser kva som fungerer”*.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgåva vil me drøfte resultatata frå undersøkinga og sjå dei i samanheng med aktuell teori. Drøftinga vil vere strukturert etter dei same underkategoriane som er nytta i teoridel og resultatdel: klasseleiing, relasjonar, reglar og rutinar, og forventningar, motivasjon og håndtering av åtferd.

5.1 Klasseleiing

På spørsmål kring klasseleiing og utfordrande åtferd viste det seg først og fremst i intervju av dei tre lærarane at dei hadde ulik leiarstil i møte med denne type åtferd. Klasseleiing er av Ogden definert som: *“...lærers kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter”* (2012, s. 17). I samband med dette arbeidet som

klasseleiar gjer Nordahl greie for fire ulike stilar som er sentrert kring dei to dimensjonane kontroll og varme (2010, s. 154) og som er omtala tidlegare i oppgåva under teori.

Basert på svar og døme lærarane gav i intervju kan ein sjå læraranes leiarstil i lys av Nordahls (2010) klassifisering av stilar. Likevel er det som Overland påpeikar naudsynt å vere klar over at lærars stil ikkje er statisk og at den kan endre seg i høve til situasjonen lærar står i (2007, s. 175). Eit anna element å ta i betraktning er at klassifiseringa som fylgjer er basert på læraranes sjølvrapportering gjennom intervju, og ikkje inneheld noko slags form for observasjon for å bekrefte/avkrefte om dei faktisk har den stilen dei hevdar.

Lærar A snakka mykje om å vere ærleg med elevane og sa m.a. *"Eg seier ærleg kva eg meiner, så får dei tåle det eller ikkje"*. Han sa sjølv at han kunne oppfattast som autoritær og litt brutal og hadde fokus på å gje elevane konsekvensar på oppførsla dei utøvde. Dette kom til uttrykk ved at han sette elevar som bråka og øydela timane hans ned i åtferd utan å ta særleg hensyn til omstende. Basert på dette kan Lærar A karakteriserast ved ein *autoritær* leiarstil. Denne stilen er ifølgje Overland kjenneteikna ved høg kontroll, men liten grad av kjenslemessig varme (2007, s. 177). Lærar A tek ikkje hensyn til formildande omstende og set elevane direkte ned i åtferds karakter ved bråk og konflikter, utan å vere veldig oppteken av årsaken til åtferda. Nordahl mfl. beskriv den autoritære lærar som ein som lett benyttar seg av sin maktposisjon for å beholde kontroll. Ein autoritær lærar viser lite interesse for elev og hans problem, og elev opplever det som vanskeleg å ta opp problem med han. Elev kan i møte med denne leiarstilen oppleve undertrykking og kan reagere med aukt aggresjon og opposisjon (2007, s. 218-219).

Lærar B sin leiarstil verkar til å vere prega av varme og ein støttande interaksjon med elevane. Dette kjem blant anna til uttrykk gjennom lærars poengtering av at elevane er ulike og at ein må behandle dei ulikt og forsøke å avdekke årsaken til åtferda. Samstundes kan det verke som grad av kontroll var noko låg. På den eine sida poengterte lærar på spørsmål kring reglar og rutinar at dette gav tryggleik og forutsigbarheit, men uttalte følgjande på spørsmål kring håndtering av åtferd: *"Eg er litt sånn at eg ikkje set meg ned og tenker at no skal eg vere slik og slik. Eg har jobba så lenge at no tek eg situasjonar slik dei kjem ut frå dei erfaringane eg har gjort meg."* Det kan her verke som det er ei inkonsekvant handheving av reglar. Basert på dette kan læraren seiast å ha ein *ettergivande* leiarstil. Denne er ifølgje Overland karakterisert ved høg grad av varme og låg grad av kontroll. Låg grad av kontroll merkast først og fremst igjennom manglande og inkonsekvant håndtering av klassereglar (2007, s. 175). Nordahl mfl. skriv at: *"En voksen med en ettergivende oppdragerstil vil ofte oppleve aggresjon fra barn når det gjøres forsøk på å håndheve regler"* og at denne leiarstilen gjer det

vanskeleg å korrigere elevs åtferd (2007, s. 218). Av dette kan me dra slutninga at ein ettergivande leiarstil vil vere lite gunstig i møte med utfordrande åtferd.

Lærer C framstår som ein *autoritativ* leiarstikkelse igjennom intervjuet. Dette er ifølgje Overland ein leiarstil prega av høg grad av både varme og kontroll (2007, s. 180). Lærer C trekte fram verdiar som respekt, vennlegheit og ærlegheit i relasjonsarbeidet og vektla det å sjå heile eleven. Dette viser høg grad av varme i relasjonsarbeidet. Samstundes gjorde han eit poeng av det å ha klare reglar og forventningar til elevane, og at brot på desse fekk konsekvente reaksjonar. Det å ta tak i åtferda på eit tidleg stadie før den eskalerte vart vektlagt for å beholde kontrollen i klasserommet. Dette kan tyde på at lærar har høg grad av kontroll.

Den autoritative leiarstilen er den ideelle praksisen som oppdragar (Overland, 2007, s. 180). Nordahl mfl. beskriv autoritative vaksne som leiarar som framstår som ein autoritet for unge samstundes som dei er istand til å etablere og vedlikehalde ein varm og støttande relasjon. Denne leiarstilen gir høve til å korrigere og ha positiv innflytelse på unges åtferd (2007, s. 218). Overland seier vidare at læraren framstår som tydeleg og handhevar reglar på ein konsekvent måte som er respektert av elevane. Til forskjell ifrå dei to andre stilartane som tidlegare er omtalt vil den autoritative lærar ha betre kontroll over sine følelsar (2007, s. 180). Av dette kan ein dra slutninga om at ein autoritativ leiarstil er å etterstrebe som lærar og at dette vil vere ein beskyttelsesfaktor i høve utvikling og førekomst av utfordrande åtferd.

5.2 Relasjonar

Omgrepet relasjon vart av lærarane definert som noko som handla om forholdet imellom to partar. Dette samsvarar med Overlands definisjon: " Med relasjonar menes hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre" (2007, s. 169).

Alle lærarane vektla det å ha ein god relasjon til elevar som syner utfordrande åtferd som gunstig, og lærar A poengterte at dette kunne "... vere med på å stoppe negativ åtferd". Nordahl m.fl. støttar dette og seier at vaksne som har ein god relasjon til born og unge, ser ut til å møte mindre utfordrande åtferd enn om relasjonen var av lågare kvalitet (2007, s. 210). Relasjonar mellom born og vaksne synest å ha ei sterk betydning og Nordahl m.fl. viser til Heggem som begrunnar dette med at nære relasjonar til andre er eit fundamentalt behov for alle menneskje (2007, s. 210). Lærer A og B var tydelege på at lærar, som profesjonell part, måtte leggje til rette og arbeide for at ein positiv relasjon vart etablert og vedlikeholdt, noko og Nordahl mfl. poengterar igjennom å påpeike at

læraren som oppdragar har ansvaret for relasjonen til born og at dette initiativet ikkje kan liggje hjå borna (2007, s. 211).

I arbeidet med å skape gode relasjonar trekte lærar C fram verdiar som respekt, vennlegheit og ærlegheit samt viktigheita av å sjå heile individet. Lærar A nevnte i tillegg det å utvikle tillit i relasjonen ved å bry seg. I samband med å etablere gode lærar-elev relasjonar påpeikar Nordahl mfl. at det ikkje finst bestemte teknikkar for å utvikle gode relasjonar, då dette kan vere avhengig av både person og situasjon, men at sentrale forhold å arbeide ut ifrå vil vere å etablere tillit, sjå det enkelte barn, verdsetting og anerkjenning (2007, s. 212-215). Overland skriv at tillit ikkje er noko ein innehar, men må gjere seg fortjent til gjennom dei handlingar og den veremåte ein utøver (2007, s. 170). Reint praktisk må barn oppleve at dei kan snakke med den vaksne og at han lyttar, at den vaksne held avtalar, at den vaksne er forutsigbar og truverdig, samt at den vaksne er imøtekommande og positivt innstilt til born (Nordahl mfl., 2007, s. 213). Dette er naturleg å sjå i samanheng med Lærar A sin uttalelse om utvikling av tillit og kan gå inn i omgrepet *"bry seg om eleven"*.

Det å sjå det enkelte born var noko lærar C var oppteken av og meinte var viktig. Med dette meinte han å vise interesse for eleven og livet hans utanfor skulen. Overland (2007, s. 171) påpeikar viktigheita av dette og seier at: "uten interesse i den andre kan positive relasjoner heller ikke utvikle seg" (2007, s. 171). Lærar C viste interesse for eleven igjennom å spørje om andre element ved elevens liv enn skule som t.d. fritidsaktivitetar og anna eleven opplevde. Dette vil og bidra til at eleven får tillit til lærar og opplever anerkjenning i møte med lærar.

Ein annan ting som er verdt å merke seg ved lærar C sin måte å arbeide på er at han ynskjer å gje elevane ros. Dette kom fram under spørsmål som omhandla klasseleiing, då lærar igjennom å jobbe proaktivt, opplevde å måtte korrigere mindre uønska åtferd og istaden fekk høvet til å rose elevane. Dette følte han gav positivt utslag på elevanes motivasjon og at dei jobba betre. Dette kan og sjåast i eit relasjonelt perspektiv og vil gå på det å anerkjenne elevane. Det kan derfor tenkjast at lærarens ros òg påverka relasjonen lærar-elev då lærar igjennom å rose, anerkjenner elevane. Dette, å bli anerkjent, seier Overland at er eit grunnleggjande behov for alle menneskje (2007, s. 215).

I arbeidet med å få kontakt med elevar og etablere gode relasjonar drog Lærar B fram humor som eit verkemiddel og at dette kunne betre relasjonane. Spurkeland (2011) seier seg einig i at humor er viktig og at dette er eit av dei beste verkemiddela for å byggje gode relasjonar. Likevel er det viktig å vere påpasseleg med bruken av humor og vere klar over at sarkastiske og ironiske kommentarar er svært skadelege for relasjonane og at grensa imellom humor og sarkasme kan vere hårfin (Overland, 2007, s. 172).

På spørsmål som gjekk på om elevar som syner utfordrande åtferd strevar meir med å etablere gode relasjonar til medelevar var lærarane delte i oppfatninga. Lærar A meinte desse elevane hadde høg status og sleit lite med relasjonane til medelevar, medan lærar C meinte dette ikkje var tilfellet og begrunna det med at dei ofte hadde svak sosial kompetanse. Sosial kompetanse er knytt til ferdigheiter som går på å mestre ulike sosiale miljø, etablere og vedlikehalde relasjonar/vennskap og auke trivsel, samt fremje utvikling (Paulsen & Hårberg, 2009). I faglitteraturen finn ein støtte for ein klar samanheng mellom låg sosial kompetanse og førekomst av utfordrande åtferd. Nordahl mfl. referer til studiar og konkluderar med bakgrunn i desse at: "Det er påvist klare sammenhenger mellom høg forekomst av problematferd og lavt sosialt kompetansenivå" (2007, s. 192). Ei naturleg slutning basert på dette ville vere å jobbe med å betre elevars sosiale kompetanse for å førebyggje og redusere utfordrande åtferd, men dette vart ikkje nemnt av lærarane. Istaden meinte lærarane at det å ta elevane ut av klasserommet for gjere aktivitetar ilag, gjerne av det fysiske slaget var positivt for relasjonsbygginga elevar imellom. Lærar A meinte det var viktig å finne ei plattform der elevane som hadde vanskar med relasjonar kunne lukkast og oppleve mestring. Dette kan sjåast som ein måte å jobbe med sosial kompetanse på, då lærar igjennom aktivitet legg til rette for positiv sosial omgang elevane imellom. Ellers er det interessant å merke seg at litteratur seier at lærar- elev relasjonen er av stor betydning for elev-elev relasjonen då lærar gjennom vere- og handlemåte legg premisser for korleis elevar behandlar kvarandre: "For at elevene skal behandle hverandre med respekt og velvilje, er det en forutsetning at læreren alltid er høflig, vennlig og respektfull i sin omgang med elevgruppen og enkeltelever, også i konfliktsituasjoner" (Nordahl mfl., 2016). Dette understrekar viktigeita av at læraren oppfører seg på ein respektfull måte overfor elevgruppa og utviklar gode relasjonar til alle elevane sine.

5.3 Reglar og rutinar

Gjennom intervju med tre lærarar kom det fram at dei meinte reglar og rutinar er veldig viktig på skulen. Dei peika på at det hadde positiv innverknad på lærar og alle elevar. Dette er noko Utdanningsdirektoratet (2015) seier seg einig i då dei seier at etablering av reglar og rutinar er eit verkemiddel for å skape oversikt og gi struktur for elevane og læraren sjølv. Med referanse til Ogden (2005), Reynolds og Teddie (2000) og Webster Stratton (2005) hevdar Bergkastet mfl. (2011) at etableringa av reglar og tydelege forventningar til elevanes åtferd er eit sentralt punkt i arbeidet med eit positivt læringsmiljø (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2011).

Å følgje reglane er noko av det elevane skal lære gjennom skulegangen. Det krevst trening over lenger tid for at elevane skal forstå reglane og korleis dei fungerer (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Bergkastet mfl. seier at reglane bør undervisast i som alt anna fagleg arbeid og at elevane bør vere med å formulere eigne klassereglar (2015, s. 20). Lærar A understreka at det ikkje var noko hjelp i reglar dersom dei ikkje blei trena på og handheva likt. Det kan vere verdt å merke seg at den same læraren ikkje hadde noko bestemt metode for korleis han innførte og øvde på reglar i klassen: *"...eg berre føler meg fram og tek det etter kvart som situasjonar oppstår."* Det kan tyde på at læraren har ei klar oppfatning av korleis det bør vere reint teoretisk, men at han ikkje evnar/lukkast med å gjennomføre det i praksis. Ved oppstart av ein ny klasse tok lærar B ein gjennomgang av skulens ordensreglement før han utarbeida klassereglar i lag med elevane. Denne måten å gjere det på får støtte frå blant andre Bergkastet mfl. som seier at etter ein har utarbeidd reglar i lag med elevane bør læraren hjelpe elevane til å følgje dei ved å "minne på" i førekant av situasjonane (2015, s. 20). Utdanningsdirektoratet (2015) understrekar at det er læraren sitt ansvar å gå gjennom skulens ordensreglement og støttar såleis lærar B som tok ein gjennomgang av desse ved oppstarten av eit nytt skuleår.

Ved å sjå på lærar A og lærar B i avsnittet ovanfor ser ein at dei to har to ulike måtar å jobbe med reglar og rutinar på. Ut frå svara dei gav ser me at lærar A jobbar med reglar i det ein situasjon oppstår, medan lærar B jobbar med reglar i førekant av ein situasjon. I følgje Nordahl mfl. (2007) blir den jobben ein gjer med å førebyggje at elevar tek dårlege val og bryt reglane kalla proaktiv klasseleiing. Reaktiv klasseleiing handlar om det ein gjer i etterkant av at ein situasjon har oppstått. Han trekk fram at proaktiv klasseleiing er ein av dei viktigaste føresetnadene for å førebyggje problemåtferd. Det blir grunngjeve ved at det er enklare å førebyggje uro enn å stoppe den.

Gjennom intervju med dei tre lærarane kom det fram at alle var einige om at reglane måtte handhevast likt for at dei skulle ha nokon effekt, men at det var vanskeleg og at det truleg ikkje blei gjort. Her er Bergkastet mfl. einig med lærarane og utdjupar det ved å seie at lærarane må samarbeide og vere lojale mot det som blir bestemt i fellesskap (2015, s. 22) Dersom ein ikkje klarer dette er det ein sjanse for at elevane veit å utnytte situasjonen og setje lærarar opp mot kvarandre. Eit spørsmål kan vere om lærarane samarbeidde godt nok seg i mellom. Alle var einige om at eit godt samarbeid var viktig når det gjaldt oppfølging av reglar og handtering av utfordrande åtferd, men dei nemnte også at dette var noko dei sleit med å gjennomføra i praksis. Lærar C påpeika at dette blant anna kom fram gjennom elevundersøkinga på skulen.

5.4 Forventningar, motivasjon og handtering av åtferd

Nordahl mfl. (2007) seier at handtering av åtferd handlar om å oppmuntre til positiv åtferd, å førebyggje negativ åtferd og å korrigere negativ åtferd som alt har oppstått. I intervjuet våre kom det fram at lærarane hadde ulike måtar å handtere åtferd på. Ein av grunnane til dette kan vere at lærarane hadde ulikt syn på kva som er utfordrande åtferd. Lærar A sa blant anna at så lenge elevane ikkje bråka i timane hans kunne dei slåst så mykje dei ville. Mogeleg det var sett litt på spissen, men det kan tyde på at det varierer frå lærar til lærar kva som blir sett på som utfordrande åtferd. På denne måten blir også handteringa ulike frå lærar til lærar, noko som ikkje er optimalt.

Noko av det som går att i intervjuet med dei tre lærarane er at fokuset deira stort sett ligg på kva dei kan gjere i det elevane syner utfordrande åtferd. Som nemnt i avsnittet over seier Nordahl m.fl. (2007) at handtering av åtferd også handlar om å oppmuntre til positiv åtferd og å førebyggje negativ åtferd. Lærar A var veldig tydeleg og ærleg på korleis han ville ha det i klassen sin. Likevel kan det verke som om han har lite fokus på å oppmuntre til positiv åtferd: *"Eg seier det rett ut til dei at dersom dei bråkar og øydelegg timane mine så set eg dei rett ned i åtferdskarakter. Eg gidd det rett og slett ikkje."* Han er tidleg ute og forklarar korleis han vil ha det, men fokuset er stort sett på dei negative konsekvensane regelbrota kan ha for elevane. Verdt å merke seg er det at den same læraren ikkje hadde noko bestemt plan for gjennomgang av reglar med klassen, men at han tok det etter kvart som situasjonar oppstod. Så dei første gongene elevane bryt reglane, som ikkje har blitt særleg godt gjennomgått, blir dei nærmast trua med nedsett åtferdskarakter. Det krevst sjølv sagt meir informasjon for å kunne trekkje sånne slutningar, men det kan verke som om denne læraren får autoriteten sin gjennom frykt.

Ser ein på lærar B og C har dei ein meir "tek det som det kjem" haldning når det gjeld handtering av åtferd. Det positive med dette er at ein ser an situasjonen før ein handlar, og etter mange år som lærar finn ein som regel att situasjonar i "registeret" sitt. Også her, som med lærar A, er fokuset på kva ein kan gjere etter at situasjonar har oppstått. Er det ikkje noko å gjere i førekant? Nordahl mfl. (2007) presenterer LP-modellen som er ein metode for å kome fram til og iverksette gode tiltak som kan redusere dei faktorane som utløyser og opprettheld utfordrande åtferd. Det overordna målet med modellen er å skapa eit godt læringsmiljø for sosial og fagleg utvikling. I følgje Nordahl m.fl. (2007) har modellen blitt testa ved ein pilotskule. Lærarane i studien seier at dei har utvikla seg som lærarar og at dei har blitt meir reflekterte kring eigen praksis. Det kjem også fram at skulen etablerte felles haldningar og ikkje minst at omfanget av problemåtferd blei redusert i mengde og alvorlegheitsgrad. Ser me på det som kom fram av intervjuet våre verkar LP-modellen å kunne vere særskild aktuelt for den skulen me var på. Både elevane og lærarane sjølv sa at dei sleit med å vere

samkøyrt i handteringa av utfordrande åtferd og handhevinga av reglar på skulen, så etablering av felles haldningar på skulen og eit tettare samarbeid kunne nok ha hatt positiv effekt. Å bli meir reflekterte kring eigen praksis kunne også hatt positiv effekt for lærarane me intervjuar då det ikkje kom fram at nokon av dei hadde ein klar strategi for førebygging, redusering og handtering av utfordrande åtferd. LP-modellen sikrar at tiltak som blir iverksett er relatert til spesifikke situasjonar (Nordahl, mfl., 2007, s. 161). Dette peikar blant andre Drugli på som viktig og har eit sterkt fokus på at ein må ha evidensbasert kunnskap for å iverksette tiltak som skal kunne ha den tiltenkte effekten (2013, s. 13).

6.0 Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for bacheloroppgåva vår var problemstillinga: ***Korleis kan lærar jobbe for å redusere og førebyggje utfordrande åtferd i skulen?***

Utfordrande åtferd er ei av dei største utfordringane i dagens skule. Bråk og uro i undervisningstimar hindrar elevs sosiale og faglege utvikling, og mange lærarar sit med ei kjensle av at alt er prøvd, men ingenting hjelper. Rapporten *Kvalitet i skolen* (2007-2008) framhevar arbeid med læringsmiljø som ein av dei viktigaste faktorane for å få bukt med bråk, uro og læringshemmande åtferd i skulen.

I oppgåva vår har me sett på korleis tre lærarar jobbar for å redusere og førebyggje utfordrande åtferd i skulen. Ut frå dei tre intervjuar me har hatt kjem det fram at lærarane har ulike leiarstilar, men at det likevel er dei same grunnleggande faktorane som ligg i botn når det gjeld arbeidet med læringsmiljøet. Dersom ein skal trekkje fram den læraren med gunstigast leiarstil i høve klasseleiing og arbeid med utfordrande åtferd er det naturleg å sjå til lærar C som, basert på utsagn og informasjon som kom fram i intervjuar, hadde ein autoritativ leiarstil. Denne leiarstilen er og trekkd fram i litteraturen som mest gunstig og er ein leiarstil å etterstrebe som lærar.

Arbeid med gode relasjonar mellom lærar og elev er ein fellesnemnar for det lærarane peikar på som viktig i arbeidet med eit godt læringsmiljø og som kan redusere grad og førekomst av utfordrande åtferd. Her er det fleire teoretikarar som er samde med informantane våre. Eit interessant funn var at alle lærarane var einige i at det var viktig å vere samkøyrt i kollegiet når det gjeld handtering og handheving av reglar, rutinar og utfordrande åtferd. På tross av dette kom det fram at dette var noko dei ikkje var flinke nok til. På bakgrunn av dette kunne det vore interessant å undersøkt vidare korleis desse lærarane samarbeida i kollegiet.

Lærarane var stort sett einige med det teoretikarane seier. Ein grunn til dette kan vere at intervjuguiden vår hadde for leiande spørsmål. Dersom informantane gav oss svar ut frå det dei trudde me ville finne ut blir forskinga lite truverdige og resultatata blir gjerne feil. Resultata i denne undersøkinga kan ikkje generaliserast, då utvalet av informantar var lite og alle arbeida ved den same skulen. I tillegg er det i denne undersøkinga kun gjennomført intervju med lærarane og ein kan på bakgrunn av dette ikkje dra slutningar om korleis dei faktisk jobbar. Dersom me hadde gjennomført ei observasjonsstudie i tillegg til intervju kunne me samanlikna svara me fekk med det me faktisk såg i praksis. På denne måten ville resultat blitt meir truverdige og lettare å analysere.

Gjennom arbeidet med denne oppgåva har me lært mykje om korleis me, som framtidige lærarar, kan jobbe for å førebyggje og redusere utfordrande åtferd. Gjennom aktivt arbeid med læringsmiljøet, som t.d. arbeid med relasjonar, reglar og rutinar, vil me som lærarar kunne redusere førekomsten av utfordrande åtferd. Dette vil slå positivt ut for lærarar, elevar og skulen generelt.

7.0 Litteraturliste

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2011). *Elevens læringsmiljø – lærerens muligheter*.

Oslo: Universitetsforlaget.

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T.S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø*. Oslo:

Gyldendal Akademisk

Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo:

Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2010) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo:

Cappelen Damm.

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og*

Skole. Henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>

Helgøy, I. & Homme, A. (2014). *Evaluering av satsingen "Bedre læringsmiljø", delrapport*

5. (Uni Rokkansenteret rapport 5-2014). Henta frå:

https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre_laringsmiljo_andre.pdf

Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007-2008). Henta

frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (St.meld. nr. 22

2010-2011). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo:

Gyldendal Akademisk

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012). *Hva kjennetegner god klasseledelse?* Henta frå:

https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/konferanser/blm12/blm12_thomas_nordahl.pdf

Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M.B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Henta frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&print=1>

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og*

unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordenbo, S.E., Søgaard, M.L., Tiftikci, N., Wendt R.E. & Østergaard, S. (2008).

Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole – et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal

akademisk.

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praxis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Henta frå:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-3

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget

Paulsen, T.M. & Hårberg, G.B. (2017). *Sosial kompetanse*. Henta frå:

<http://ndla.no/nb/node/4054?fag=8> (Lest 21.03.17)

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og*

pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Utdanningsdirektoratet (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Henta frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/> (Lest 16.03.17)

Utdanningsdirektoratet (2015). *Sørge for struktur og regler.* Henta frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/struktur-og-regler/>
(Lest 23.03.17)

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1, Informasjonsbrev til rektor

Til

Sogndal, dato:

Informasjon om bacheloroppgåve og datainnsamling.

Vårt namn er Rune Åberge og Per Lunde. Me går tredje året på grunnskulelærer 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal.

I løpet av våren skal me skrive ei bacheloroppgåve. Oppgåva skal vere profesjonsretta, og den skal kunne knytast til praksisfeltet eller andre sider ved skulen si verksemd.

Temaet me har valt for vår oppgåve er utfordrande åtferd og læringsmiljø med problemstillinga: *Korleis kan lærar igjennom arbeid med læringsmiljøet redusere og førebyggje utfordrande åtferd i skulen?*

Me vil med dette spørje om de kunne vere interesserte i å vere informantar i denne oppgåva.

Me vil gjerne intervjuje XXX, XXX og XXX og har på førehand avklara med dei at dei er positive til å bidra til vår datainnsamling. Intervjuet vil ta om lag 20-30 min.

Under intervjuet ynskjer me å bruke lydopptak. Når intervjuet er skrive ut til tekst vert lydfila sletta frå opptakar. Lydfiler og transkripsjonane vert lagra på PC som er passordbeskytta og skal kun nyttast til denne bacheloroppgåva. Alle opplysningar vil verte behandla konfidensielt- Spørsmåla vil i hovudsak dreie seg om lærars arbeid med læringsmiljø for å førebyggje og redusere utfordrande åtferd.

Me vil gjerne gjennomføre undersøkinga i veke XX eller veke XX dersom det er mogeleg.

Ta kontakt med oss eller vår rettleiar ved HVL Sogndal om det er noko de lurar på.

Venleg helsing

Rune Åberge og Per Lunde

Mailadr: per.eirik@hotmail.com

Tlf: 416 31 264

Rettleiar: Randi Faugstad

Mailadr: Randi.Faugstad@hvl.no

Tlf: 57 67 60 14

8.2 Vedlegg 2, Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: *Korleis kan lærar igjennom arbeid med læringsmiljøet redusere og førebyggje utfordrande åtferd i skulen?*

Me ynskjer å sjå på samanhengen imellom læringsmiljø og utfordrande åtferd. Kva faktorar ved læringsmiljøet kan virke førebyggjande/ redusere utfordrande åtferd?

Generelt

1. Kva utdanning har du?
2. Kor lenge har du jobba i skulen?
3. Kva var motivasjonen din for å bli lærar?

Utfordrande åtferd

4. Kva ser du på som utfordrande åtferd? Kan ulike lærarar ha ulik oppfatning av kva utfordrande åtferd er? (Årsak?)
5. Kva ser du på som viktig i arbeidet med elevar som syner utfordrande åtferd?

Oppfølging: Korleis jobbar du med dette?

6. Kan utfordrande åtferd vere vaksenskap? Skulen er i utgangspunktet førebyggjande, men kan den og forverre åtferd?

Læringsmiljø

Relasjon

Ekstra- kva legg du i omgrepet relasjon?

7. Er det ekstra viktig med ein god relasjon til ein elev som syner utfordrande åtferd?
8. Korleis arbeidar du for å byggje gode relasjonar til elevane?
9. Korleis kan relasjonen mellom lærar-elev virke førebyggjande/forverrande?

10. Kva gjer du dersom du slit med relasjonen (har ein dårleg relasjon) til ein elev?

11. Opplever du at elevar som syner utfordrande åtferd strevar meir med å etablere gode relasjonar til medelevar, kontra ein elev utan utfordrande åtferd?

Oppfølging: Korleis legg du til rette for at elevane byggjer gode relasjonar seg imellom?

Klasseleiing

12. Kva rolle opplever du at klåre forventningar har for handtering av utfordrande åtferd?

Oppfølging: Korleis formidlar du forventningar på ein forutsigbar måte?

Reglar, struktur, rutinar

13. Kva betydning opplever du at reglar og rutinar har i møte med elevar som syner utfordrande åtferd?

Kollegiet

14. Kor viktig er det å vere samkøyrde i kollegiet i handteringa av einskildelevar?

Oppfølging: Korleis jobbar du med dette?

Skule- heim samarbeid

15. På kva måte opplever du skule-heim samarbeidet som viktig i arbeidet med elevar som syner utfordrande åtferd?

Oppfølging: Kva vektlegg du i dette samarbeidet for at det skal vere støttande for eleven?

16. Er det noko du vil leggje til?