

Ane Helene Grinaker Sirnes

Klasseledelse - et verktøy i møte med atferdsproblematikk i grunnskolen

”Hvilke elementer ved god klasseledelse opplever lærere i grunnskolen som nyttige i møte med atferdsproblematikk?”

En kvalitativ intervjustudie med fokus på klasseledelse og atferdsproblematikk

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2017.

Veileder: Nicole Veelo

Forord

Med denne oppgaven avsluttes to spennende og innholdsrike år på masterstudiet i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Gjennom mitt utdanningsforløp har jeg utviklet en nysgjerrighet for undervisningens komplekse verden. Jeg har også hatt en økende undring knyttet til refleksjoner over hvilken nytteverdi utøvelse av god klasseledelse kan gi. Etter å ha tilegnet meg kunnskap gjennom egen praktisering og fordypning i ulike litteratur, sitter jeg igjen med mange nye erfaringer, og en større pedagogisk forståelse.

Arbeidet med masteroppgaven har vært både interessant og krevende. Jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema jeg opplever som viktig og relevant for videre arbeidsliv. Samtidig har oppgaven krevd mye tid, energi og hardt arbeid.

Takk til lærerne som takket ja til å være med i min studie - og som delte raust av sin kunnskap i en ellers hektisk hverdag. Jeg er takknemlig for den åpenhet og tillit dere har vist meg. Jeg vil også rette en takk til min veileder Nicole Veelo for god støtte i arbeidsprosessen. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntring underveis. Uten dere ville ikke studien vært mulig.

Trondheim 31. mai, 2017.

Ane Helene Grinaker Sirnes

Sammendrag

Denne masterstudien har klasseledelse og atferdsproblematikk i grunnskolen som tema. Gjennom de siste årene er det kommet mye ny litteratur både i tilknytning til utøvelse av god klasseledelse og atferdsvansker. Selv om faglitteraturen på mange måter har ulike utgangspunkt for sin forståelse, ser det ut til å være en enighet i at god klasseledelse kan være et viktig bidrag for å redusere omfanget av atferdsproblematikk i skolen. Formålet med denne undersøkelsen er å bidra til økt kunnskap, samt kunne bidra til større forståelse og slik gjøre det enklere for meg og andre å imøtekomme atferdsproblematikk på en hensiktsmessig måte. For å innhente empiri om læreres erfaringer og opplevelser med klasseledelse og atferdsproblematikk, har jeg valgt å benytte kvalitative, semi-strukturerte forskningsintervju som metode.

Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *”Hvilke elementer ved god klasseledelse opplever lærere i grunnskolen som nyttige i møte med atferdsproblematikk?”*

For å belyse overnevnte problemstilling har jeg benyttet meg av ulik litteratur. Særlig er Bergkastet og Andersen (2016), Ogden (2012), Drugli (2013), samt Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) sentrale for oppgaven. Øvrig litteratur er valgt ut på bakgrunn av fylldig kunnskap om studiens områder.

Analysen av min empiri viser at lærerne opplever flere elementer som nyttige for å kunne forebygge og håndtere atferdsvansker. Lærene er særlig opptatt av; klare rammer, tydelig struktur og godt innøvde regler og rutiner. Samtidig vektlegges lærerens erfaring, faglige tyngde, pedagogiske kompetanse, og evne til å fremstå med naturlig autoritet. Mine funn er alle i samsvar med tidligere etablert litteratur om god klasseledelse. Et av de viktigste funnene ved min studie er imidlertid de ulike elementenes avhengighetsforhold til hverandre. Særlig beskrives gode relasjoner som en nøkkelfaktor for å få maksimalt utbytte av andre elementer som for eksempel regler og rutiner. Videre viser studien at øvrige elementer har størst nytteverdi under gitte betingelser. Eksempelvis blir det hevdet at regler og rutiner har liten betydning med mindre læreren forstår formålet med å bruke dem. Også elevenes foresatte trekkes frem som viktige bidragsytere for å kunne benytte klasseledelse som et nyttig verktøy i møte med atferdsproblematikk. Dette med bakgrunn i at atferdsvansker ofte krever multisentrerte tiltak hvor elever møtes på en relativt lik måte av skole og hjem.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.2	BAKGRUNN OG FORMÅL	3
1.3	AVGRENSNING OG STRUKTURERING AV OPPGAVEN	4
2	TEORETISK TILNÆRMING	5
2.1	ULIKE VARIANTER AV PROBLEMATFERD	5
2.2	MULIGE ÅRSAKER TIL ATFERDSPROBLEMATIKK I SKOLEN	7
2.3	RISIKOFAKTORER	8
2.4	BESKYTTELSESAKTORER	9
2.5	VIKTIGE ELEMENTER VED GOD KLASSELEDELSE	10
2.6	RELASJONSKOMPETANSE	11
2.7	REGELLEDELSESKOMPETANSE	12
2.8	DIDAKTISK KOMPETANSE	13
2.9	PROAKTIV OG REAKTIV KLASSELEDELSE	14
2.10	LÆRERENS LEDERSTIL	14
3	METODE	17
3.1	GJENNOMFØRING AV STUDIET	17
3.2	FORSKNINGSDESIGN.....	17
3.3	KVALITATIVE INTERVJU	18
3.4	UTVALG	18
3.5	DATAINNSAMLING	20
3.6	TRANSKRIBERING OG ANALYSE	22
3.7	METODEKRITISKE REFLEKSJONER	23
3.8	RELIABILITET	23
3.9	VALIDITET	24
3.10	OVERFØRBARHET	25
3.11	ETISKE VURDERINGER.....	26
4	FUNN OG ANALYSE	29
4.1	ATFERDSPROBLEMER I SKOLEN OG KONSEKVENSER AV DETTE	29
4.2	NYTTIGE ELEMENTER VED GOD KLASSELEDELSE	32
4.2.1	<i>Regler og rutiner - en felles forståelse</i>	32
4.2.2	<i>Naturlig autoritet, positiv forsterkning, erfaring og faglig tyngde</i>	34
4.2.3	<i>Betydningsfulle relasjoner</i>	36
4.3	EN HELHETLIG BRUK AV KLASSELEDELSE	37
4.4	POSITIVE RELASJONER SOM BASISGRUNNLAG FOR Å LYKKES	38
4.5	UTFORDRINGER VED RELASJONSBYGGING	39
4.6	MULTISENTRERTE TILTAK	41
5	KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	43
6	REFERANSER	45
	VEDLEGG 1	47
	VEDLEGG 2	51
	VEDLEGG 3	54

1 INNLEDNING

I følge Briseid (2013) har klasseledelse sin opprinnelse i det engelske begrepet *classroom management* som kan knyttes til et behavioristisk læringssyn. I et behavioristisk perspektiv ser en på læring som eksterne påvirkninger, som har til formål å skape relativt permanente forandringer i den enkeltes atferd (Briseid, 2013).

Fra tidligere har forskningen rundt klasseledelse hovedsakelig vært rettet mot organisering, samt elevenes atferd og regler. I senere tid har det vokst frem et mer helhetlig, økologisk perspektiv, hvor klasserommet blir forstått som en kompleks arena hvor mange elementer påvirker hverandre samtidig. Videre er det et økt fokus på elementer fra sosiokulturell læringsteori med lærere som 'støttende stilas' og relasjonsbyggere. I dag blir lærer-elev-relasjonen sett på som en av de viktigste faktorene ved god klasseledelse, fordi positive relasjoner har vist seg å ha stor betydning for elevers læring og atferd. Dagens forståelse og utøvelse av klasseledelse hevdes å være dominert av et konstruktivistisk perspektiv, blandet med enkelte ideer fra behaviorismen og et økologisk perspektiv (Postholm & Hoel, 2013). I et konstruktivistisk perspektiv hevdes det at kunnskap er noe som konstrueres i enkeltindividet. Videre legges det vekt på at læring skjer gjennom praksisfellesskap, og at motivasjon oppstår som et resultat av at en deltar i et fellesskap som verdsetter læring (Postholm, 2013).

Selv om noen perspektiver dominerer mer enn andre, vil utøvelsen av klasseledelse variere etter kulturen ved den enkelte skole (Postholm & Hoel, 2013). Til tross for enkelte variasjoner finner en igjen mange like begrep når en ser nærmere på ulike faglitteratur som omhandler klasseledelse. Dette er begrep som; regler, rutiner og struktur, gode relasjoner, didaktisk kompetanse, en autoritativ lederstil, samt proaktiv og reaktiv klasseledelse. Disse beskrives nærmere i teorikapittelet. Med unntak av reaktiv klasseledelse er samtlige begrep sentrale for forebyggingsdimensjonen ved god klasseledelse, som omhandler lærerens evne til å redusere disiplinproblemer og mestre stress i møte med atferdsproblematikk (Ogden, 2012). I følge Samuelsen (2006) er atferdsvansker et sammensatt fenomen med opphav i individuelle, kontekstuelle og relasjonelle forklaringer. Videre hevder Drugli (2013) at slike vansker ofte utvikles hos personer som opplever en overvekt av risikofaktorer. I denne sammenheng kan det være interessant å undersøke hvordan god klasseledelse kan fungere som en beskyttende faktor for å redusere og håndtere uønsket atferd i skolen.

1.1 Tema og problemstilling

I denne studien tar jeg for meg relevante elementer ved god klasseledelse, og undersøker hvordan ulike lærere nyttiggjør seg av slike i møte med atferdsproblematikk. Klasseledelse er ikke et nytt fenomen, men likevel et dagsaktuelt tema jeg opplever som interessant fordi det retter seg mot mangfoldet av elevene. En tidligere norsk studie viser at omfanget av problematferd i skolen kan ha sammenheng med lærernes utøvelse av god klasseledelse. Det er også rapportert om at elevgrupper med dyktige klasseledere har færre elever med vedtak om spesialundervisning (Nordahl, 2012). En mulig forklaring på dette kan være at klasseledelse handler om å komme i forkant av utfordrende atferd. I denne oppgaven benytter jeg kvalitative forskningsintervju for å undersøke nærmere hvordan klasseledelse oppleves og erfares i praksis, og vurderer hvorvidt mine funn samsvarer med etablert teori.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *”Hvilke elementer ved god klasseledelse opplever lærere i grunnskolen som nyttige i møte med atferdsproblematikk?”*

For det spesialpedagogiske feltet er mitt ønske å bidra til økt kunnskap om overnevnte tema, slik at lesere av studien og jeg selv kan møte atferdsvansker på en hensiktsmessig måte. Oppgavens funn danner grunnlag for mitt bidrag til forskningen. I følge Drugli (2013) er kunnskap om forebygging av atferdsproblematikk viktig for å redusere risikoen for vedvarende og alvorlig atferdsproblem hos barn og unge. Samtidig opplever jeg at oppgavens problemstilling også er relevant for egen fremtidig rolle som lærer og spesialpedagog. På bakgrunn av dette vurderer jeg at undersøkelsens problemstilling er nyttig.

Siden oppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ metode er det relevant å si noe om mitt faglige ståsted. På lik linje med utvalgte intervjupersoner er jeg selv utdannet lærer. Dette kan gjøre at studiens funn påvirkes av mine erfaringer fra undervisning, og opplevde situasjoner i skolen. Samtidig har min nærhet til eget fagfelt, interesse og for forståelse for atferdsvansker og god klasseledelse, også betydning for hvordan problemstillingen belyses. Jeg håper en kombinasjon av valgt teori, utvalgte sitater, og min analyse, kan bidra til at lesere selv kan danne seg en mening av innholdet som presenteres.

1.2 Bakgrunn og formål

Denne oppgaven tar utgangspunkt i relevant faglitteratur, der klasseledelse beskrives som et viktig verktøy for å skape økt læring og redusere atferdsproblematikk.

Utøvelse av god klasseledelse har gjennom en lengre periode vokst frem som et viktig fokusområde i den norske skolen. I en PISA undersøkelse fra 2003 rapporterte norske elever om et problematisk arbeidsmiljø med mangel på positive og støttende lærer-elev-relasjoner. I samme undersøkelse fremkom også funn som kunne tyde på at elevene ønsket seg lærere med en tydeligere lederrolle. Det ble presisert at lærerne ikke skulle ha autoritære holdninger, men fremstå med naturlig autoritet. Gode lederegenskaper ble også hevdet å være viktig for å kunne bistå elevene i deres læringsarbeid og sosiale utvikling. At lærerautoriteten ble beskrevet som en formidabel utfordring for norske skoler i 2003, kan i senere tid ha vært bidragsytende til den økte etterspørselen etter dyktige klasseledere. Samtidig kan etterspørselen etter gode klasseledere, indikere at dette fortsatt er et dagsaktuelt tema som flere fagmiljø er opptatt av (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004).

I den siste PISA undersøkelsen fra 2015 kan en se at norske elever opplever en klar forbedring i forhold til arbeidsro og at dette kan ha sammenheng med god klasseledelse (Kjærnsli & Rohatgi, 2016). Også i Meld. St. 22 *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet* ser en at klasseledelse har blitt et viktig fokusområde, og at det finnes en veldokumentert sammenheng mellom elevers faglige prestasjoner og deres læringsmiljø. I samme rapport hevdes det også at et godt læringsmiljø er avhengig av dyktige lærere med et bevisst forhold til både strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Nyere forskning fremhever flere årsaker til at barn og unge viser det vi kan kalle en problematisk atferd. Når en skal forebygge å redusere uønsket atferd, betyr dette at tiltak fra flere instanser kan være nødvendig (Drugli, 2013). Formålet med denne oppgaven er å undersøke nærmere hva skolen kan gjøre, og hva et utvalg av lærere opplever som nyttig i forhold til egen utøvelse av god klasseledelse. Videre forsøker jeg å finne ut om lærernes erfaringer samsvarer med teori i tidligere etablert litteratur. For å gå i dybden på lærernes opplevelser og erfaringer har jeg valgt å bruke kvalitative forskningsintervju med vekt på en induktiv tilnærming.

1.3 Avgrensning og strukturering av oppgaven

For å avgrense oppgaven fokuserer jeg på risiko- og beskyttelsesfaktorer i skolen. Forøvrig vil andre faktorer knyttet til hjemmeforhold og fritidstilbud kun nevnes i korte trekk.

Klasseledelse som enkeltfaktor omhandler ikke raske løsninger som kan forhindre eller redusere atferdsproblem på en enkel måte. Det er likevel godt dokumentert at klasseledelse er et viktig fagområde fordi det på sikt kan bidra til et bedre læringsmiljø for skolens elever og ansatte (Bergkastet & Andersen, 2016). I innledningen har jeg presentert relevante begrep i forbindelse med god klasseledelse. Jeg har valgt å ha en generell tilnærming til atferdsproblematikk, fordi slike vansker ofte beskrives som sammensatte. Det betyr at jeg ikke har hatt fokus på enkelte diagnoser som kan knyttes til utfordrende atferd. Jeg har også avgrenset studien ved å fokusere på lærere i grunnskolen. Begrunnelsen for dette er at forskning viser at omfanget av problematferd kommer godt til syne i denne aldersgruppen (Drugli, 2013).

Oppgaven er strukturert i fem kapitler. Innledningsvis har jeg presentert valg av tema og problemstilling, samt bakgrunn og formål med studien. I kapittel 2 tar jeg for meg sentrale begrep ved klasseledelse og atferdsproblematikk. Utvalgte begrep er med på å belyse min problemstilling, å danne grunnlag for videre analyse og drøfting av undersøkelsens empiri. I kapittel 3 redegjør jeg for gjennomføringen av studiet, valg av forskningsdesign, metode, utvalg og datainnsamling. Videre beskriver jeg hvordan datamaterialet er tolket og analysert, før jeg fokuserer på validitet, reliabilitet, overførbarhet og etiske vurderinger. I kapittel 4 presenterer jeg oppgavens funn og analyserer disse med utgangspunkt i sentrale begrep fra kapittel 2. Avslutningsvis i kapittel 5 oppsummeres oppgaven med konklusjon og refleksjon over viktige funn.

2 TEORETISK TILNÆRMING

I dette kapittelet presenteres sentrale begrep som danner grunnlag for videre diskusjon i analysen. Følgende begrep som belyses er; atferdsproblematikk, mulige årsaker til problematferd, risiko- og beskyttelsesfaktorer, samt god klasseledelse med fokus på lærerens relasjonskompetanse, regjledelseskompetanse og didaktiske kompetanse. Videre vektlegges lærerens lederstil, samt proaktiv og reaktiv klasseledelse. Utvalgte områder gir samlet sett et overblikk over relevante deler av det teoretiske fagfeltet knyttet til studiens overordnede tema.

2.1 Ulike varianter av problematferd

Atferdsproblemer blir i faglitteraturen beskrevet som en væremåte som bryter med gjeldene regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn. Dette er en type atferd som oppleves og klart avvike fra forventet aldersadekvat oppførsel, som bidrar til å hemme barnets egen læring og utvikling, eller virker forstyrrende på positiv sosial samhandling med andre barn og voksne (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). I følge Nordahl et al. (2005) kan atferdsproblematikk i skolen deles inn i fire ulike kategorier; lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. Noen eksempler på lærings- og undervisningshemmende atferd er at elevene drømmer seg bort, at de blir lett distraheret, eller skaper bråk og uro som forstyrrer klassens medelever. Denne type atferdsproblem avgrenser seg hovedsakelig til skolefaglige kontekster, og opptrer like ofte hos gutter som hos jenter. Av ulike typer atferdsproblem er lærings- og undervisningshemmende atferd mest utbredt. En annen vanlig form for problematferd i skolen er utagerende atferd, som er noe hyppigere observert hos gutter enn hos jenter. Noen eksempler på utagerende atferd er krancling, lugging og slåssing, eller verbale angrep på andre mennesker. Utagerende atferd er mest utbredt på barnetrinnet og avtar noe ved stigende alder. Unntaket er verbal utagering som ser ut til å øke i omfang ved ungdomsskolealder, før den igjen avtar noe i den videregående skolen. I motsetning til utagerende atferd er sosial isolasjon et atferdsproblem det kan være vanskeligere å oppdage. Dette til tross for at omfanget av sosial isolasjon er omtrent like stort som med utagerende atferd. Sosial isolasjon kjennetegnes ofte av ensomhet, depresjon og usikkerhet, og er relativt jevnt fordelt blant gutter og jenter. Denne formen for atferdsproblem behøver ikke å være problematisk for fellesskapet, men kan for den enkelte elev oppleves som svært belastende. Omfanget av sosial isolasjon ser ut til å stige i takt med elevenes økende alder (Nordahl et al., 2005).

I noen tilfeller viser barn og unge problematferd av mer alvorlig karakter. I enkelte situasjoner er oppførselen så avvikende at den kan kategoriseres som antisosial atferd. Dette er en type væremåte som blant annet kjennetegnes av alvorlige regelbrudd med betydelige negative konsekvenser for andre. Videre kan antisosial atferd beskrives som destruktiv, etisk betenkelig å komme til uttrykk i kriminelle handlinger som fysisk og psykisk vold av alvorlig karakter, seksuelle overgrep, innbrudd og ran. I skolen kan en også se eksempler som omfattende skulking, utstrakt bruk av løgn, samt bruk av rusmidler som alkohol og narkotika. Ved antisosial atferd viser barnet eller ungdommen tydelige fiendtlige handlinger ovenfor andre, og en klar vilje til å bryte gjeldene normer og regler. Antisosial atferd er den mest ødeleggende formen for atferdsproblem, men også den type atferd som i følge forskning er minst utbredt. Man regner med at omlag en til to prosent av elevene ved hvert klassetrinn, vil kunne vise ulike former for antisosial atferd. Det blir også hevdet at antisosial atferd er fire ganger mer vanlig blant gutter enn blant jenter (Nordahl et al., 2005).

I kortere perioder av livet vil alle barn og unge kunne utvise negativ atferd, noe som ikke nødvendigvis er et uttrykk for en avvikende og problematisk atferd. Tvert i mot kan forbigående negativ atferd, av lite alvorlig karakter være et uttrykk for en normal oppførsel med situasjonsbestemte svingninger (Drugli, 2013). I følge Befring og Duesund (2012) er det hovedsakelig problematferdens hyppighet, intensitet, varighet og kontekstuavhengighet som avgjør om den oppfattes som problematisk eller ikke.

Det finnes i dag ikke et konkret skille mellom såkalt normal atferd og avvikende atferd. Ettersom faglig skjønn spiller en viktig rolle i denne sammenheng, vil et eventuelt skille være noe subjektivt. Når en diskuterer atferdsproblematikk er det imidlertid noen moment en bør være særlig oppmerksom på. Blant annet hevder Befring og Duesund (2012) at en uheldig omtale av barn og unge med utfordrende atferd kan bidra til økt stigmatisering. For enkelte elever vil atferdsvansker kunne oppfattes som en merkelapp, som i verste tilfelle kan følge dem langt inn i voksen alder. For lærere og andre pedagoger kan det på bakgrunn av dette være nyttig å reflektere over hvilke begreper en bruker, og hvordan en omtaler barn og unge med ulike utfordringer (Befring & Duesund, 2012). Likevel kan det ikke automatisk settes et likhetstegn mellom det relativt vide begrepet atferdsproblem og stigmatisering. Det finnes ingen felles enighet om at atferdsproblematikk eller problematferd er begreper som bør forbys. Tisløv (2016) hevder at atferdsvansker kan være et nyttig begrep, fordi det beskriver en skadelig oppførsel det finnes klinisk og vitenskapelig belegg for å behandle. Samtidig

formidler hun at atferdsvansker som begrep i seg selv ikke kan fortelle noe om årsak til atferden, ei heller gi konkrete hint på hvordan en kan hjelpe. I følge Tisløv (2016) handler det først og fremst ikke om hvilke begrep en bruker, men om innsatsen og arbeidet en gjør for å bedre barn og unges hverdag.

2.2 Mulige årsaker til atferdsproblematikk i skolen

Det finnes både enkle og komplekse forklaringer på hvorfor noen elever viser en avvikende atferd i undervisningen. En enkel forklaring kan være at elevene kjeder seg, og opplever undervisningen som lite variert og demotiverende. Andre forklaringer kan være at elevene har svake forutsetninger for læring, lave forventninger til seg selv, at læringsaktivitetene er urimelig utfordrende, eller at reglene og rutinene ikke er tilpasset elevenes faglige og sosiale nivå (Ogden, 2012). Videre hevder Ogden (2012) at mobbing og normbrytende atferd kan være medvirkende til at uro og sosial isolering oppstår. For enkelte elever vil en opposisjon mot lærere og voksne kunne bidra til anerkjennelse fra medelever. For andre er behovet for sosial kontakt viktigere enn å lytte oppmerksomt til lærernes formidling.

Også mangel på fysisk aktivitet, praktiske arbeidsoppgaver og tilhørighet til gode fellesskap løftes frem som potensielle årsaker til uro og svekket oppmerksomhet. Dagens barn og unge vokser opp i et stillesittende samfunn, noe som på sikt kan resultere i en uheldig utvikling der det i liten grad er rom for fysisk utfoldelse. Den økte teoretiseringen i skolen kan være særlig uheldig for elever som har utfordringer med konsentrasjon og hyperaktivitet (Befring & Duesund, 2012). Bergkastet og Andersen (2016) på sin side hevder at digitale verktøy ofte misbrukes til utenomfaglig aktivitet, og slik bidrar til forstyrrelser i læringsarbeidet. Dersom det ikke tilrettelegges for barn og unge med ulike utfordringer og eventuelle diagnoser, kan dette på sikt bidra til sviktende oppmerksomhet, bråk og uro i undervisningen (Befring & Duesund, 2012).

Noen skoler og lærere legger vekt på barnets personlighet som forklaring til uønsket atferd, mens andre er opptatt av de materielle omgivelsene barnet lever og lærer i. Som eksempler på dette kan vises til engasjement om hvorvidt klasserommet er åpent eller lukket, eller om skoleklassene er små eller store (Ogden, 2012). Selv om ulike årsaker vektlegges, er den mest utbredte forklaringen på uønsket atferd å se på enkeltfaktorer ved elevene. Dette kan være

uheldig ved at flere elever fremstår som ”vanskelige”, fremfor at skolen fokuserer på hvordan elevene kan hjelpes ved å se på faktorer i miljøet rundt den enkelte (Nordahl, 2012). Ogden (2012) hevder også at det for mange lærere kan oppleves som enklere å se på elevene som årsak til uønsket atferd, fremfor å skulle gå i seg selv. Sett uten i fra kan dette virke noe primitivt, og det er derfor viktig å presisere at dette ikke nødvendigvis er en bevisst handling fra lærernes side. I enkelte tilfeller har uønsket atferd opphav i situasjoner og relasjoner utenfor skolen, gjennom for eksempel utfordringer knyttet til elevenes hjemmesituasjon.

2.3 Risikofaktorer

En risikofaktor kan beskrives som sannsynligheten for at noe ubehagelig eller uønsket skal skje. Slike faktorer finnes i flere varianter og kan deles inn i individuelle- og kontekstuelle risikofaktorer. Ved individuelle faktorer vil en observere at enkelte barn og unge ser ut til å være sterke og robuste, mens andre er utrygge og sårbare. Hos de som beskrives som mindre robuste finner en både barn og unge som er innadvendte og engstelige, samt barn og unge som er mer utagerende, impulsive og hyperaktive (Befring, 2012). Noen konkrete eksempler på individuelle risikofaktorer kan være kjønn - der guttene kommer dårligst ut, høyt temperament og tidlig utagering, mangelfull sosial kompetanse som; dårlig selvkontroll, liten evne til samarbeid og mangel på positiv selvhevdelse. I tillegg kan manglende ferdigheter i å planlegge og forutse reaksjoner på egne handlinger bidra til økt risiko for en negativ utvikling (Nordahl et al., 2005).

Det finnes også kontekstuelle risikofaktorer knyttet til hjem, jevnaldrende og nærmiljø. En oppvekst preget av overgrep, omsorgssvikt, eller understimulering vil kunne bidra til økt risiko for at barn og unge får en uheldig utvikling (Befring, 2012). Øvrige eksempler fra hjemmet kan blant annet knyttes til mangelfulle foreldreferdigheter, familiekonflikter og mishandling. Videre kan utfordringer knyttet til jevnaldrende handle om konfliktfylte og uharmoniske relasjoner, som igjen kan føre til at barnet eller ungdommen avvises, ekskluderes og knytter bånd til antisosiale venner. I nærmiljøet finner en risikofaktorer som mangel på voksenstyrte fritidstilbud og kriminelle subkulturer (Nordahl et al., 2005).

I skolesammenheng kan risikofaktorer være; uklare regler og inkonsekvent regelhåndhevelse, uklare forventinger og lite oppmuntring av prososial atferd, dårlig klasseledelse hvor læreren fremstår som reaktiv, autoritær, ettergivende eller forsømmende.

Andre faktorer er negative og konfliktfylte relasjoner mellom elever og lærere, dårlig klassemiljø med lite støtte, samhold og stort fokus på konkurranse, lite variert og elevengasjerende undervisning, mangel på skoleomfattende strategier for å forebygge problematferd, samt segregerte opplæringstilbud i grupper for ”atferdsvanskelige” elever (Nordahl et al., 2005). Det hevdes også at lærerne gjerne er uvitende om hvor mye de kan påvirke elevenes atferd, og at de ofte bruker straff og aggressiv atferd for å korrigere elever med samme type oppførsel (Postholm, 2013). I følge Nordahl et al. (2005) vil barn som opplever flere risikofaktorer samtidig, ha betydelig økt sannsynlighet for å få en alvorlig problemutvikling. Skolen må sammen med elevene, familiene og nærmiljøet gjøre en felles innsats for å redusere risikofaktorene som kan oppstå.

2.4 Beskyttelsesfaktorer

Som Befring (2012) hevder har skolen hatt en lang tradisjon for å møte problematferd med et vidt register av disiplinære straffetiltak. Den utstrakte bruken av negative sanksjoner har blitt begrunnet med at en forstår dette som ønskede handlinger fra elevene, og at ulike straffetiltak vil føre til at de skyldige regulerer seg. Tanker og holdninger som dette har i lengere tid fungert som en barriere, og vært til hinder for at skolen har tatt en aktiv rolle i det forebyggende arbeidet. I dag finnes en større forståelse for at negative sanksjoner og straff kan virke mot sin hensikt. Det er nå større fokus på å forebygge en problematisk utvikling, gjennom å skjerme barn og unge for ulike risikofaktorer (Befring, 2012). Samtidig har en i større grad lagt vekt på å fremme ulike individuelle og kontekstuelle beskyttende faktorer (Nordahl et al., 2005).

For å gjøre barn og unge i stand til å ta vare på seg selv, har det vært vesentlig å fremme personlig kompetanse gjennom å utvikle ferdigheter og verdier som empati, selvtillit, optimisme og pågangsmot. Videre har det vært viktig å skape gode holdninger og vektlegge sunne interesser som fremmer positiv atferd og mestringsopplevelser. For å styrke barn og unges fremtidsmuligheter må forebygging forstås, og gjennomføres i et samarbeid mellom hjem, nærmiljø og skole (Befring, 2012). I hjemmesituasjonen er det viktig at foreldrene har

evne til å veilede og sette grenser for barnet, da dette kan dempe effekten av negativ innflytelse fra antisosiale venner. I overgangen fra barn til voksen kan prososiale venner fungere som en beskyttende faktor. Da ved at de viser positive holdninger til utdanning og viktige verdier i samfunnet. Prososiale vennsrelasjoner beskrives også som betydningsfulle fordi de kan bidra til å dempe effektene av ugunstige oppvekstbetingelser i hjemmet. I nærmiljøet har god sosial kontroll, trygghet og trivsel i barnas oppvekstmiljø vist seg å ha en problemdempende effekt. Faktorene i nærmiljøet har likevel ikke like stor betydning som hjemmet og positive jevnalderrelasjoner (Nordahl et al., 2005).

I skolen finner en flere beskyttelsesfaktorer; Lærere som fremstår som gode rollemodeller og samstemte ledere, lærere som har realistiske forventninger til elevenes atferd og mestring, og som evner å skape en interessant og velorganisert undervisning som bidrar til å gi elevene mestringsopplevelser. Videre at en benytter hjemmelekser, har god oversikt over elevenes utvikling, og at en etterstreber å ha et velordnet klassemiljø med vekt på profesjonell og proaktiv klasseledelse (Nordahl et al., 2005). Mer konkret vektlegges elementer som få, klare, felles regler og god regelhåndhevelse, tydelige forventninger og hyppig oppmuntring av prososial atferd. Autoritativ klasseledelse med vekt på en støttende, relasjonsorientert, tydelig og konsekvent lederstil, og en skoleomfattende handlingsplan løftes frem for å forebygge og takle problematferd (Bergkastet & Andersen, 2016; Nordahl et al., 2005).

2.5 Viktige elementer ved god klasseledelse

Ogden (2012) definerer klasseledelse som ”lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene” (Ogden, 2012, s. 17). Drugli (2013) på sin side definerer klasseledelse som et viktig pedagogisk verktøy for å forebygge og håndtere negativ atferd i skolen (Drugli, 2013). Hovedhensikten er å skape bedre tid til læring gjennom økt oppmerksomhet, arbeidsro og elevengasjement, samt å fremme sosial kompetanse, samhold og trivsel i klassen. God klasseledelse blir også hevdet å være en viktig faktor for å øke elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og fagprestasjoner. I et langsiktig perspektiv er målet å skape gode relasjoner og kvalifisere elevene for videre utdanning, arbeids- og samfunnsniv (Ogden, 2012). Mye faglitteratur tar for seg ”god klasseledelse”. Noe forskjellig tilnærming og variasjoner er det mellom den ulike litteraturen, men det finnes en del felles

begrep som går igjen, - relasjonskompetanse, regjeldelseskompetanse, didaktisk kompetanse, proaktiv og reaktiv klasseledelse, samt den autoritative lederstilen.

2.6 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse kan uttrykkes som lærerens evne til å skape positive lærer-elev-relasjoner, samt å tilrettelegge for god sosial kontakt mellom elever. Med utgangspunkt i et asymmetrisk forhold er relasjonsarbeidet først og fremst lærerens ansvar. For at initiativet til å skape gode relasjoner skal oppleves som ektefølt, er det viktig at læreren fremstår som troverdig (Bergkastet & Andersen, 2016). Ogden (2012) hevder at elever lærer mer av en lærer de liker, respekterer og stoler på. Videre ser det ut til at elever som opplever dårlige lærerrelasjoner har en større tendens til å vise forstyrrende atferd, dersom en sammenligner med elever som opplever gode relasjoner. På bakgrunn av dette kan det tenkes at gode relasjoner kan være en viktig faktor for å redusere atferdsproblematikk i skolen (Bergkastet & Andersen, 2016).

For å etablere kontakt og relasjon med elevene kan læreren fortelle om seg selv, hvor han eller hun kommer fra, og om egne faglige interesser. Andre eksempler på relasjonsfremmende tiltak er bruk av elevenes navn, passende blikkontakt, og gode elevsamtaler der læreren lytter, viser støtte, empati og engasjement ovenfor elevene. En mer personlig dialog kan utvikles ved at læreren snakker med elevene om deres fritidsinteresser (Bergkastet & Andersen, 2016). Skolen må også jobbe for å etablere og opprettholde et velfungerende samarbeid til elevenes foresatte. Dette da foreldrene har stor påvirkningskraft på barnas holdninger både til skolen og dens ansatte. Selv om lærere og elever etablerer gode relasjoner, vil en være nødt til å jobbe kontinuerlig for at disse skal opprettholdes (Drugli & Onsøien, 2010). I følge Sæteren og Vang (2017) behøver fremtidens lærere mer kunnskap om hvordan en bygger positive relasjoner til mangfoldet av elevene. Dette inkluderer også elever med ulike forutsetninger for læring, samt barn og unge med ekstra ”bagasje”. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) er spesielt opptatt av begrepet *epistemisk tillit* når det gjelder å bygge gode relasjoner til elever med utfordrende atferd. Mens epistemologi handler om hvordan en kan oppnå kunnskap, omhandler epistemisk tillit individets vilje til å ta i mot ny kunnskap og oppfatte denne som relevant og nyttig. For å fremme epistemisk tillit og tilknytning må læreren forsøke å sette seg inn i elevenes ståsted og indre opplevelser. Brandtzæg et al. (2017) trekker også frem

trygghets sirkelen som består av to menneskelige behov - utforskning og tilknytning. For at elevene skal kunne lære å utforske på en god måte, må de være følelsesmessig regulert å føle seg noenlunde trygge. Samtidig som elevene behøver å kjenne på frihet, er det viktig for dem å vite at læreren er tilstede for nødvendig hjelp. Læreren skal både fremstå som klassens leder, være følelsesmessig sterk, og unngå å skremme eller krenke elevene. For eksempel bør læreren unngå å svare ufint dersom elevene snakker frekt. I lengden vil bruk av kjeft og negativt tilsnakk kunne svekke den epistemiske tilliten mellom barn og voksne. I noen tilfeller kan det se ut til at lærernes oppførsel og holdninger har mer å si enn barnets egen atferd. Samtidig er det viktig å nevne at ingen er perfekte og at alle lærere kan trå feil (Brandtzæg et al., 2017).

2.7 Regelledelseskompetanse

Sammen med relasjonsledelse er regelledelse et viktig element ved god klasseledelse. Regelledelse består av regler, rutiner og struktur som sammen skal bidra til økt læring og trivsel på skolen. Arbeidet med regelledelse er en kontinuerlig prosess som må tilpasses elevenes faglige og sosiale nivå (Bergkastet & Andersen, 2016). Regler kan beskrives som forventninger til elevenes arbeidsinnsats og atferd på skolen. For at disse skal ha ønsket effekt bør de innføres systematisk, utarbeides i fellesskap med elevene og trenes på. Videre er det viktig at skolens ansatte har relativt like forventninger til god atferd og innsats. Kollektive forventninger har vist seg å være en viktig faktor for å øke positive elevresultater og begrense problematferd (Bergkastet & Andersen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan også tenkes at felles regler og rutiner bidrar til økt forutsigbarhet og trygghet. For at rutiner skal ha en fungerende effekt må de være hensiktsmessig og tilpasset situasjonene elevene er i. Det vil for eksempel være naturlig å ha litt ulike rutiner i et ordinært klasserom og i en svømmehall. Videre kan skolens rutiner knytte seg til oppstart og avslutning av skoledager, eller rette seg mot ulike aktiviteter og overganger i mellom skoletimer (Bergkastet & Andersen, 2016).

Per dags dato finnes det ingen fasit eller oppskrift på hvordan skolene skal utarbeide felles regler og rutiner til elevene. Et utgangspunkt kan likevel være fem-trinns-modellen framlagt av Bergkastet og Andersen (2016). Ved trinn 1 skal lærerne beskrive et optimalt lærings- og utviklingsmiljø for en bestemt elevgruppe. I trinn 2 beskrives uønsket atferd som kan virke

utfordrende, forstyrrende eller krenkende på lærer og elever. På trinn 3 går lærerne sammen og utarbeider en felles oversikt over uønsket atferd som skal gjelde for alle. Lærerne kan ha ulike faglige og personlige behov som kan bidra til at dette blir en utfordrende prosess. Til tross for forskjellige behov er det likevel viktig at de forsøker å enes om noen felles punkter. Ved trinn 4 skal lærerne se på hvilke forventninger de har til seg selv. Hvordan kan en best tilrettelegge for at elevene skal klare å følge bestemte regler og rutiner? Hvordan kan man forbygge urolig atferd og diskusjoner med elevene? Trinn 5 handler om å involvere elevene slik at de kan oppleve et eierforhold til reglene som blir utarbeidet. For å unngå at noen elever dominerer i arbeidet med reglene, kan forslagene samles inn anonymt og senere drøftes i fellesskap. Reglene kan henges opp på en synlig plass i klasserommet, samtidig som læreren jevnlig minner om disse på en bestemt men, positiv måte (Bergkastet & Andersen, 2016).

2.8 Didaktisk kompetanse

Sammen med relasjons- og regelledelse er didaktisk ledelse et viktig grunnelement ved god klasseledelse. Dette innebærer at læreren har solid faglig og pedagogisk kompetanse, som kan øke sannsynligheten for en fleksibel og godt tilrettelagt undervisning. For at elevene skal få et godt læringsutbytte må læreren som leder av undervisningen ha evne til å stille realistiske forventninger, både til seg selv og sine elever. Læreren må ha evne til skape et godt læringsmiljø der elevene opplever støtte og motivasjon gjennom inkludering, kokret ros, varierte og utfordrende arbeidsoppgaver. Læreren skal også ha god oversikt over hva elevene gjør i timene, å bidra til elevenes læring gjennom formidling, veiledning og oppmuntring (Bergkastet & Andersen, 2016). I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) bør en dyktig klasseleder ha kunnskap om de seks ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Dette er mål, rammer, elev- og lærerforutsetninger, vurdering, innhold i timene og arbeidsmåter. Et viktig moment med modellen er imidlertid at de ulike faktorene ikke må ses isolert fra hverandre, men i en gjensidig sammenheng.

Av konkret kunnskap er det viktig at læreren er kjent med alle deler av læreplanen - generell del, læringsplakaten, kompetansemål og bruk av grunnleggende ferdigheter. Også kjennskap til opplæringsloven og skolens betydning for samfunnet er vesentlig. I mange situasjoner må læreren undervise grupper eller klasser med ulike faglige og sosiale ferdigheter, hvilket betyr

at læreren bør ha kunnskap om hvordan barn og unge lærer på ulike nivå, samt kunnskap om tilpasset opplæring (Bergkastet & Andersen, 2016).

2.9 Proaktiv og reaktiv klasseledelse

Gode relasjoner, tydelig struktur og faglig kompetanse er sammen viktige elementer for å kunne utøve proaktiv klasseledelse. Å være proaktiv kan beskrives som en forebyggende tilnærming til god klasseledelse, der læreren er i forkant og forutser uønskede situasjoner. I faglitteraturen benyttes også begrepet strategisk klasseledelse som handler om gode forberedelser og god organisering. Til tross for møysommelig planlegging av undervisningen, vil det likevel kunne oppstå uforutsette situasjoner i løpet av skoledagen. Læreren må derfor også mestre situasjonsbestemt klasseledelse, som handler om lærerens evne til å gripe inn i uforutsette situasjoner i, eller mellom undervisningen. Dette omtales også som reaktiv klasseledelse. For å kunne reagere på en hensiktsmessig måte krever dette en viss grad av autoritet, erfaring og refleksjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hovedsakelig vil proaktive strategier være å foretrekke, da det er lettere å forebygge uønsket atferd enn å håndtere den (Ogden, 2012). Et læringsmiljø preget av ro, orden og trygghet vil i følge Ogden (2012) øke sannsynligheten for en positiv faglig og sosial utvikling hos elevene. Dette er en viktig målsetning som også presiseres i opplæringslovens § 9a-3, der det står at skolen skal arbeide systematisk for å fremme et trygt og godt psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998).

2.10 Lærers lederstil

I den generelle delen av dagens læreplan - Kunnskapsløftet [LK06] blir det hevdet at lærernes viktigste læremiddel er dem selv. Det beskrives at lærerne som ledere av elevenes arbeidsfellesskap, har et ansvar for å sikre tilstrekkelig ro og ryddighet. Dette slik at alle elever opplever undervisningsarenaen som et seriøst arbeidssted, hvor de kan utvikle seg faglig og sosialt (Saabye, 2016). For å oppnå tilstrekkelig ro og orden finnes det flere ulike lederstiler eller roller lærere kan benytte. Hvilken rolle læreren velger bevisst eller ubevisst, har stor betydning for elevenes opplevelse av skolehverdagen.

Nordahl et al. (2005) redegjør for fire ulike lederroller en lærer kan benytte. Dette er en autoritær lederrolle, en ettergivende lederrolle, en forsømmende lederrolle og en autoritativ

lederrolle. Den autoritære lederrollen kjennetegnes hovedsakelig av høy kontroll, streng disiplin og liten grad av relasjonell kompetanse. I et langsiktig perspektiv kan en lærer som utelukkende benytter en autoritær lederstil, være en risikofaktor for at barn og unge utvikler problematferd som aggresjon eller frykt for læreren (Nordahl et al., 2005). I LK06 generelle del er det også presisert at en lærer som opptrer negativt, er ironisk og autoritær kan bidra til å ødelegge elevenes selvoppfatning og interesse for skolefaglige aktiviteter. Trygghet blir derimot trukket frem som en viktig faktor for at god læring skal finne sted (Saabye, 2016).

Ved en ettergivende lederstil kan læreren ha intensjoner om å skape gode relasjoner til elevene. Samtidig kjennetegnes denne lederstilen av lite kontroll og oversikt, noe som kan bidra til å svekke lærerens posisjon som leder og trygg voksenperson. Ved en forsømmende lederstil har læreren verken kontroll over, eller interesse for elevene. Strengt tatt kan ikke dette beskrives som en reel form for ledelse, da rollen i ytterste konsekvens kan bære preg av omsorgssvikt. Ved utøvelse av god klasseledelse blir den autoritative lederstilen ansett som den mest hensiktsmessige. At en lærer er autoritativ innebærer at han eller hun har nødvendig kontroll på undervisningen samtidig som gode relasjoner blir ivaretatt (Nordahl et al., 2005). På den ene siden skal læreren være tydelig, strukturert og faglig engasjert, på den andre siden skal han eller hun vise omsorg. Det gjelder med andre ord å finne en passende balanse mellom varme og tydelighet (Bergkastet & Andersen, 2016). En lærer som er autoritativ kan i et lengere perspektiv ha positiv innflytelse på barn og unges faglige og sosiale utvikling. Det er imidlertid vanlig å variere lederstil, da lærerens rolle er kontekstavhengig. Enkelte situasjoner krever større kontroll og oversikt enn andre. Dette må likevel ikke overskygge behovet for å danne gode relasjoner til elevene (Nordahl et al., 2005).

3 METODE

I dette kapittelet redegjør jeg for gjennomføringen av studiet, valg av forskningsdesign, kvalitative intervju, utvalg og empiri. Videre beskriver jeg hvordan datamaterialet er tolket og analysert, før jeg retter fokus mot metodekritiske refleksjoner, studiens reliabilitet, validitet, overførbarhet og etiske vurderinger.

3.1 Gjennomføring av studiet

Innledningsvis har jeg redegjort for min problemstilling. Den empiri jeg har benyttet meg av i oppgaven er basert på kvalitative intervju med tre lærere ved tre ulike skoler. Undersøkelsen er gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer, og i tråd med slike tok jeg i forkant av min intervjustudie kontakt med Norsk senter for forskningsdata - NSD. Etter en periode på noen uker, fikk jeg tillatelse til å gjennomføre planlagte intervju med bruk av lydbåndopptaker og lydopptak via smarttelefon. De som ble invitert til å delta i min undersøkelse fikk i forkant av intervjuene en skriftlig invitasjon per e-post. Her ble deltakerne informert om frivillig deltakelse, anonymitet og lydopptak. Invitasjonen beskrev også i korte trekk undersøkelsens tema.

3.2 Forskningsdesign

Ved alle typer forskning må metoden som benyttes være tilpasset studiens formål (Dalland, 2012). I min undersøkelse står lærernes opplevelse av egne erfaringer og rolle sentralt. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å benytte en kvalitativ metode, fordi denne fremgangsmåten egner seg i situasjoner hvor en ønsker å komme i direkte kontakt med forskningsdeltakerne. I tillegg har kvalitative metoders fokus på følsomhet, fleksibilitet, nærhet og dybde hatt betydning for mitt valg av metode. For å belyse lærernes perspektiver på klasseledelse og atferdsproblematikk har jeg valgt å benytte kvalitative forskningsintervju. I følge Nilssen (2012) blir virkeligheten i kvalitative intervju konstruert i et samspill mellom forsker og deltakere. I denne sammenheng mellom meg som forsker og utvalgte intervjupersoner. Selv om relasjonen mellom meg og deltakerne er av stor betydning, har det vært viktig å opprettholde en viss avstand for å ivareta rollen som forsker. Ved å benytte kvalitative intervju har jeg forsøkt å fremme og forstå lærernes opplevelser og livsverden.

3.3 Kvalitative intervju

Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere strategier for innsamling av data. Dette er for eksempel intervju, observasjon, analyse av dokumenter og bilder (Thagaard, 2013).

Problemstillingen for min undersøkelse fordrer nærhet til intervjupersonene, og muligheten til å gå i dybden. For å finne svar på problemstillingen vektlegger jeg ulike læreres opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til egen undervisning og rolle som klasseledere. Som Thagaard (2013) beskriver er kvalitative intervju velegnet i situasjoner hvor en ønsker å gå i dybden på personers opplevelser. Den direkte dialogen og samtalen med lærerne er utgangspunktet for min innsamling av empiri, og ut fra dette vurderte jeg derfor kvalitative intervju som en velegnet og hensiktsmessig metode. Jeg valgte å gjennomføre individuelle, semi-strukturerte intervju fordi dette ga meg en viss struktur i intervjuene, samtidig som det ga meg en fleksibilitet til å tilpasse spørsmålene underveis i samtalen.

Som alternativ til individuelle intervju vurderte jeg også å gjennomføre intervjuene i samlet gruppe. I følge Thagaard (2013) er en av fordelene med gruppeintervju at en kan innhente interessante opplysninger om samspill og interaksjon i mellom deltakerne. Videre ville et gruppeintervju også kunne bidratt til gode refleksjoner og utdyping av svar, gjennom deltakernes respons til hverandre. Jeg vurderte dette opp mot mulighetene for at enkelte lærere ville kunne dominere i et gruppeintervju, og på denne måten hemme og hindre de andre lærerne i å komme med viktige opplysninger og refleksjoner. I forkant av intervjuene hadde jeg et ønske om å ha fokus på individuelle og ærlige svar, ut fra den enkeltes personlige ståsted og erfaringsbakgrunn. Det ble derfor viktig for meg at deltakerne ikke fikk anledning til å påvirke hverandre underveis i samtalen. Samtidig ble også hensynet til store geografiske avstander mellom deltakerne, en annen årsak til at et gruppeintervju ville vært utfordrende å gjennomføre i praksis.

3.4 Utvalg

Metodisk tilnærming hadde betydning for min utvelgelse av respondenter. Undersøkelsens problemstilling fordrer fyldige og reflekterte svar fra intervjupersonene, basert på et visst erfaringsgrunnlag knyttet til forståelse av klasseledelse og atferdsproblematikk. For å øke mulighetene for å få denne type svar, søkte jeg derfor jeg i utvelgelsen av respondenter å finne lærere med slik erfaring. På let etter aktuelle intervjupersoner måtte jeg forhøre meg

med mange ulike skoler. Flere takket nei til deltakelse, og begrunnelsen fra flere var at de enten hadde fått mange forespørsler fra andre, eller at de mente det ville være for tidkrevende å bidra. Etter flere forespørsler til ulike grunnskoler endte jeg opp med tre lærere med mellom 17 - 20 års arbeidserfaring i skolen.

I forkant av intervjuene tenkte jeg at det også kunne vært interessant å ha nyutdannede lærere som respondenter. Jeg vurderte at lærere med varierende grad av arbeidserfaring ville kunne gi meg et bredere spekter av opplevelser og refleksjoner. Selv om jeg ikke fikk nyutdannede respondenter, opplevde jeg likevel at mitt utvalg bød på et stort spekter av opplevelser og erfaringer fra ulike situasjoner. Jeg fikk også en fin kombinasjon der en respondent hadde lang undervisningserfaring fra barnetrinnet, mens de to andre var tilknyttet mellom- og ungdomstrinnet.

I utgangspunktet ønsket jeg et utvalg på fire respondenter for å kunne gå i dybden på hvert intervju. I følge Dalen (2011) bør ikke antallet intervjupersoner være for stort, fordi gjennomføringen og bearbeidingen av intervjuene er en tidkrevende prosess. Videre hevder Dalland (2012) at et relativt lite utvalg vil kunne være tilstrekkelig for å innhente dybdeinformasjon av god kvalitet. I praksis opplevde jeg at målet om fire intervjupersoner ble vanskelig å realisere innenfor de rammene jeg hadde til rådighet. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, noe som gjorde at jeg etterhvert ble nødt til å reise til flere steder i Norge. Å intervju et større antall respondenter ville vært nyttig med tanke på analysen. Jeg har likevel vurdert mitt utvalg som tilstrekkelig for å kunne svare på undersøkelsens problemstilling. Fremfor å fokusere på antallet intervjupersoner, fremholder Kvale og Brinkmann (2015) å være opptatt av hvilke egenskaper de aktuelle intervjukandidatene har. Når formålet er å innhente lange, levende beskrivelser vil det derfor være en fordel å se etter personer som er samarbeidsvillige, motiverte, kunnskapsrike og ærlige. Det er likevel viktig å huske på at det ikke finnes en ideell intervjuperson og at ulike personer vil være nyttige til forskjellige typer intervju.

Jeg valgte å intervju lærere ved tre ulike skoler. På denne måten fikk jeg anledning til å se om ulike skoler med forskjellige arbeidsmiljø ville påvirke respondentenes opplevelser knyttet til klasseledelse og atferdsproblematikk. På de utvalgte skolene var klasseledelse et viktig fokusområde. Da jeg skulle finne frem til passende intervjukandidater reflekterte jeg også over kjønnsammensetning. Jeg opplevde ikke at kjønn var av vesentlig betydning for å

kunne svare på min problemstilling. Samtlige av mine respondenter var kvinnelige lærere. Dette opplevde jeg ikke som negativt eller mangelfullt, i forhold til å innhente informasjon av god kvalitet. En faktor av større betydning for meg, var at minimum en av lærerne skulle ha noe kompetanse innenfor spesialpedagogikk. I respondentutvalget klarte jeg å realisere dette ønsket, ved at en av lærerne i tillegg til ordinær lærerutdanning også hadde noe videreutdanning i spesialpedagogikk. Jeg ønsket å se om en slik kompetanse hadde betydning for lærerens opplevelse, og møte med klasseledelse og atferdsproblematikk i skolen.

3.5 Datainnsamling

Alle intervju ble gjort ansikt til ansikt. To av intervjuene fant sted på respondentenes egne arbeidsplasser, mens det siste intervjuet ble gjennomført hjemme hos vedkommende. Jeg ønsket å være fleksibel i forhold til at den enkelte selv kunne bestemme relativt fritt hvor intervjuene skulle gjennomføres. I følge Dalland (2012) er det ingen avgjørende forskjell på om intervjuene gjennomføres hjemme eller på arbeidsplassen til respondenten. Det viktige er at man ikke forstyrres av andre elementer. Dette slik at intervjupersonene kan fortelle fritt om seg selv, og ikke unngår å komme med viktige opplysninger fordi noen kanskje lytter til det som blir sagt. Ved samtlige intervju satt vi uforstyrret.

Jeg hadde et ønske om at respondentene skulle være noe forberedt på innholdet i intervjuet, uten å stille med ferdig formulerte svar. For å øke sjansene for å få spontane og ærlige svar valgte jeg å vente med å presentere intervjuguiden til selve gjennomføringen av intervjuene. Samtidig med invitasjon og informasjon til lærerne sendte jeg også en e-post til skolens rektor. Med dette ønsket jeg kort å informere om meg og min oppgave, samt å forhøre meg om eventuelle innvendinger til prosjektet. Ved gjennomføringen av hvert intervju informerte jeg på nytt om frivillig deltakelse, anonymitet, og om retten til å trekke seg uten å måtte oppgi noen begrunnelse. Det var viktig for meg å formidle at all informasjon ville bli ivaretatt på en god måte, og at jeg ikke var på utkikk etter fasitsvar, men deres opplevelser og erfaringer. Lærerne fikk også en kopi av samtykkeerklæringen som ble undertegnet før vi gikk i gang. I denne fikk de tilgang til min kontaktinformasjon, slik at de enkelt kunne kontakte meg i ettertid ved behov. Gjennom både muntlig og skriftlig informasjon forsøkte jeg å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen. Selv om spørsmålene i intervjuguiden i utgangspunktet

ikke skulle være spesielt sensitive, så jeg også i fra om at deltakerne selv måtte vurdere hvilke spørsmål de eventuelt ikke ønsket å svare på.

Med utgangspunkt i å bruke semi-strukturerte intervju, ble intervjuguiden brukt som et utgangspunkt for intervjuene. Spørsmålene ble ikke stilt i en bestemt rekkefølge, fra start til slutt. Likevel var det viktig for meg å komme igjennom alle ”kategorier”, for slik å dekke mitt behov for informasjon til problemstillingen. Siden jeg var opptatt av å få frem lærernes egne erfaringer og opplevelser, valgte jeg i noen tilfeller å stille oppfølgingsspørsmål for å få utdypet svarene. Jeg var opptatt av at lærerne skulle få utfylle sine besvarelser uten at mine spørsmål skulle virke ledende. Noen ganger hoppet jeg over enkelte spørsmål, da lærerne allerede hadde besvart disse tidligere gjennom andre spørsmål.

Ved alle intervju vurderte jeg å notere ned kroppsspråk og viktige stikkord for hånd. Jeg gikk likevel bort fra dette, da jeg var redd for at det ville skape et annet fokus i samtalen mellom meg og lærerne. Jeg gjorde også en vurdering av at skriftlige notater underveis i intervjuene, kunne bidra til at jeg virket lukket og vurderende. I stedet gjorde jeg noen enkle notater rett etter at hvert av intervjuene var gjennomført. Siden jeg brukte lydopptaker ved alle intervju opplevde jeg at min viktigste oppgave var å være til stede, lytte og etterstrebe en mest mulig åpen og nøytral holdning. Intervjuene varte i 40 til 50 minutter, og til tross for at det ble gjort opptak opplevde jeg at lærerne snakket åpent og ærlig om sine refleksjoner og erfaringer. To av lærerne virket mer spontane i sine svar, en behøvde mer tid til å tenke. Avslutningsvis fikk alle respondenter mulighet til å tilføre og utdype sin besvarelse. I etterkant av det ene intervjuet fikk jeg også en kort mail med et par stikkordssetninger. Dette gjaldt informasjon som en av lærerne hadde kommet på etter at intervjusituasjonen var over. Noe som tidvis kunne oppleves som utfordrende var å intervju personer med samme yrke som meg selv. Jeg opplevde at jeg med min bakgrunn kunne se for meg situasjonene som lærerne fortalte. Dette fordi jeg i noen tilfeller har erfart lignende hendelser selv. Samtidig opplevde jeg at det er lett å tro man forstår andres refleksjoner og erfaringer fordi man selv har opplevd noe lignende. Fortløpende under intervjuene måtte jeg derfor tilstrebe å holde fokus på rollen som forsker.

3.6 Transkribering og analyse

Det finnes flere måter å registrere et intervju på, som for eksempel ved bruk av video, båndopptaker, skriftlige notater og hukommelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved mine intervju valgte jeg å benytte meg av lydopptak. Som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver kan lydopptak bidra til å bevare ordbruk, tonefall og pauser. På denne måten kan en lagre større deler av et intervju, sammenlignet ved å kun benytte hukommelsen alene.

Etter gjennomførte intervju satt jeg igjen med tre lydfiler som skulle transkriberes og klargjøres for videre analyse. Å transkribere et datamateriale betyr å omsette noe fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle innebar dette å gjøre om intervjusamtalene fra et muntlig til et skriftlig produkt. I denne prosessen vil ofte deler som kroppsspråk, stemmeleie og ironi bli fjernet. Dette gjør at transkribering kan beskrives som en svekket, dekontekstualisert gjengivelse av en muntlig samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). For å bevare stemningen jeg opplevde underveis skrev jeg ned noen enkle stikkord rett etter at intervjuene var ferdig. Videre transkriberte jeg intervjuene samme dag som de ble gjennomført. Jeg ønsket på denne måten å beholde intervjusamtalene levende for å få et best mulig og riktig bilde av situasjonene. Samtidig vet jeg fra tidligere transkriberinger at dette er et tidkrevende arbeid. Jeg ble derfor nødt til å bruke noen ekstra dager for å få gjort meg ordentlig ferdig. Etter endt transkripsjon gjennomgikk jeg hvert intervju to ganger, for å renskrive og sikre at alle ord ble med. Da transkripsjonen var ferdig satt jeg igjen med totalt 100 sider ”grovdata”. Videre fortsatte gjennomlesingen av mine intervju for å se etter relevant informasjon som kunne belyse min problemstilling. Jeg valgte å bruke fargekoding for å markere mønster og likhetstrekk ved de ulike intervjusamtalene. I følge Nilssen (2012) er koding og kategorisering av datamaterialet en kjerneaktivitet ved den kvalitative analysen. I min analyseprosess tok jeg utgangspunkt i åpen koding, en fremgangsmåte med bakgrunn i *grounded theory*. Med basis i datamaterialet forsøkte jeg gjennom en induktiv tilnærming å identifisere og klassifisere viktige mønster. Ved første gjennomgang av transkripsjonene var jeg ute etter signifikant informasjon. I neste omgang så jeg etter sammenhenger, før de ulike kodene ble plassert i kategorier som sammen skulle bidra til å belyse min problemstilling.

Gjennom arbeidsprosessen var det viktig for meg å møte datamaterialet med et åpent sinn og en nøytral holdning. Som en kan lese i vedlagt intervjuguide (*vedlegg 1*) valgte jeg å dele inn spørsmålene i ulike kategorier. Noen av de samme kategoriene er også brukt i etterkant for å

systematisere forskjellige intervju-sitat. Til slutt valgte jeg å presentere mine funn opp mot teori og overordnet problemstilling. For å sikre lærerne mest mulig anonymitet, valgte jeg ved gjengitte sitat å presentere disse på bokmål.

3.7 Metodekritiske refleksjoner

Ved kvalitative studier er forskningskonkteksten, forskerens rolle og subjektivitet av stor betydning (Nilssen, 2012). Dette innebærer at god transparens er nødvendig for å styrke kvaliteten på oppgaven. I dette studiet kan min rolle som lærer og spesialpedagog både være en fordel og by på utfordringer. En utfordring når man intervjuer personer med lik utdanning som en selv er å ha tilstrekkelig fokus på refleksjon og bevissthet omkring eget forskerblikk. I følge Thagaard (2013) bør forskeren reflektere over relasjonen til de som studeres, samt vurdere relasjonens betydning for informasjonen som forskeren får. På den ene siden har jeg en viss forståelse av innholdet i god klasseledelse og nytteverdien av dette. På den andre siden er det lett for meg å tro at jeg vet hva forskningsdeltakerne mener og opplever fordi jeg kan relatere til lignende opplevelser jeg selv har erfart. En slik mulighet til å påvirke forskningsdeltakerne gjør at jeg kontinuerlig må ha et kritisk og undersøkende blikk på egen forforståelse, da dette kan gjøre meg ”nærlyt”. Samtidig har jeg gjennom hele undersøkelsen bestrebet meg på å ha tilstrekkelig distanse til forskningsfeltet ved å ha et ‘utenfrablikk’ og se på min problemstilling og undersøkelse så nøytralt som mulig.

3.8 Reliabilitet

En studies pålitelighet måles gjennom dens reliabilitet (Dalland, 2012). I følge Kvale og Brinkmann (2015) er høy reliabilitet ved intervjufunn viktig for å unngå vilkårlig subjektivitet. Samtidig hevder de at et overdrevent fokus omkring dette kan bidra til å motvirke kreativ tenkning og variasjon.

For å styrke reliabiliteten i denne undersøkelsen har jeg gjort rede for utviklingen av mine data, samt beskrevet og begrunnet valg av forskningsdesign og metodiske avgjørelser. Videre har jeg lagt vekt på å fremstille resultater og funn i samsvar med det intervjupersonene faktisk har fortalt. For å skape åpenhet rundt min arbeidsprosess er intervjuguide (*vedlegg 1*) og

samtykkeerklæring (*vedlegg 2*) vedlagt i oppgaven. Transkripsjonene fra intervjuene er også bevart slik at en kan gjennomgå mitt datamateriale om nødvendig.

Ettersom min studie var meldepliktig har jeg i tillegg lagt ved godkjennelsen fra NSD (*vedlegg 3*). I fremstilling og analyse av mine funn har jeg forsøkt å skape et tydelig skille mellom intervjupersonenes beskrivelser, og mine tolkninger og vurderinger av disse. Dette har jeg gjort ved å markere direkte intervju-sitat med egen skrift.

I forkant av intervjuene brukte jeg mye tid på å fordype meg i eksisterende litteratur om atferdsvansker og klasseledelse. Gjennom denne prosessen utviklet jeg en forforståelse som siden ble nyttig ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Forforståelsen ga meg også et bredere blikk på intervjupersonenes utsagn, og gjorde det lettere å stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Mine tanker, kunnskaper og erfaringer har vært med på å påvirke arbeidsprosessen og påfølgende funn i studien. Som forsker kan mine subjektive oppfatninger by på metodiske utfordringer særlig i tilknytning til reliabiliteten. For å ivareta en mest mulig nøytral holdning har jeg derfor forsøkt å unngå ledende spørsmål, samt å legge til side egen ”bagasje” ved hvert intervju.

3.9 Validitet

I følge Kvale og Brinkmann (2015) handler validitet om hvorvidt studiens resultat er gyldige og relevante. Samt om en metode er velegnet til å undersøke det den har til hensikt å undersøke. Som forsker har jeg vært opptatt av å forholde meg kritisk til egne tolkninger av lærernes besvarelser. Selv om jeg har valgt å benytte relativt åpne intervju har jeg også fokusert på å kvalitetssikre min intervjuguide. Dette ved å gjentatte ganger lete etter mulige forbedringer, samt drøfte innholdet i intervjuguiden med veileder og studenter for å se den fra flere perspektiv. Jeg brukte mye tid på å få tak i aktuelle intervjupersoner og ønsket derfor ikke å ”bruke opp” noen av disse til et prøveintervju. Jeg har likevel testet ut deler av intervjuet på andre medstudenter. I forkant av intervjuene ble også båndopptakeren sjekket for å sikre at lyd kvaliteten var tilstrekkelig god.

I intervjuguiden stiller jeg flere åpne spørsmål som kan tolkes på ulike måter. Selv om målet var at intervjupersonene skulle få snakke relativt fritt om sine opplevelser og refleksjoner, var jeg likevel opptatt av at deltakerne faktisk skulle forstå hva de svarte på. En av fordelene ved å benytte kvalitative intervju, er at en i situasjoner der en er usikker på innholdet i

intervjupersonenes utsagn, kan oppklare eventuelle misforståelser - og eventuelt stille oppfølgings spørsmål, umiddelbart. Jeg benyttet derfor kontrollspørsmål for å høre om jeg hadde forstått deltakernes utsagn riktig.

3.10 Overførbarhet

Ved kvalitative intervju kan en ikke generalisere funn på samme måte som i kvantitative studier. En utfordring ved selv å være del av forskningsfeltet en undersøger, er å ha tilstrekkelig fokus og bevissthet omkring egen forskerrolle. Min forforståelse, personlige erfaringer, fordommer og holdninger kan ha hatt innvirkning på forskningsdeltakernes besvarelser i intervjuprosessen.

I kvalitative undersøkelser har også studiens kontekst stor betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at studiens funn i utgangspunktet kun er gyldige for konteksten de har inngått i. Selv om funnene ved denne undersøkelsen ikke kan generaliseres direkte, kan det likevel være relevant å reflektere over en viss overføringsverdi. Overførbarhet handler om hvorvidt tolking av funn i egen undersøkelse også kan ha relevans utover ens eget prosjekt (Thagaard, 2013). Skal en imidlertid trekke valide konklusjoner om overførbarhet ved forskjellige empiriske undersøkelser, er det viktig med fylldige beskrivelser og grundige analyser av kontekstene (Kleven, 2011). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe i oppgaven. Dersom en sammenligner funn fra dette studiet med tidligere undersøkelser på området, kan en finne frem til lignende resultat. Andre forskere kunne tolket min oppgave på en annen måte og stilt andre spørsmål til min tekst, noe som kanskje ville ført til ulike svar og tolkninger. I et kvalitativt perspektiv er studiens utvalg tilfredsstillende (Thagaard, 2013). I forskningssammenheng forøvrig kan oppgavens utvalg likevel skape enkelte begrensninger med tanke på overføringsverdi. Til tross for dette mener jeg at resultatene er relevante, og kan bidra med verdifull informasjon til oppgavens problemstilling.

3.11 Etiske vurderinger

Gjennom hele forskningsprosessen har etiske hensyn vært vektlagt. Ved forskning på mennesker skal etiske retningslinjer bidra til å ivareta personvernet for den enkelte, samt sikre troverdigheten ved resultatene som blir presentert (Kvale & Brinkmann, 2015). For mine intervju har § 31 i personopplysningsloven (2000) vært spesielt viktig. Denne forteller at all behandling av personopplysninger i sammenheng med elektroniske hjelpemidler, er meldepliktig ovenfor Datatilsynet - NSD (Personopplysningsloven, 2000). I henhold til lovens innhold ble forespørselen om godkjenning av mitt prosjekt sendt inn i god tid før planlagt gjennomføring av intervjuene.

I følge Dalen (2011) er det særlig tre etiske hensyn og vurderinger som bør vektlegges ved kvalitative forskningsintervju. Dette er kravet om informert og fritt samtykke, retten til nødvendig informasjon ved deltakelse, samt kravet om konfidensialitet. Ved informert og fritt samtykke skal forskeren sikre at deltakerne har en forståelse for at de når som helst kan trekke seg, uten noen form negative konsekvenser (Dalen, 2011). Hensikten med dette er å styrke enkeltindividets autonomi gjennom frivillig deltakelse i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved mine intervju gikk første kontakt til skolene via en e-post til rektor og lærere. I informasjonsskrivet som ble sendt ut beskrev jeg oppgaven i korte trekk, samtidig som jeg informerte om retten til å trekke seg ved en eventuell deltakelse. Videre utarbeidet jeg en samtykkeerklæring som ble undertegnet ved alle intervju. Her ble lærerne på nytt informert om frivillig deltakelse og retten til å trekke seg. At forskningsdeltakerne har rett på informasjon, betyr at de behøver å forstå følgene ved å delta i et prosjekt og at de vet hensikten med forskningen (Dalen, 2011). I mitt informasjonsskriv la jeg vekt på å være kort og konkret slik at all nødvendig informasjon skulle være lett forståelig. Sammen med informasjon om frivillig deltakelse ga jeg også opplysninger om hensikten med mine intervju, og hva et eventuelt intervju ville innebære. For mange deltakere vil et løfte om anonymitet være en forutsetning for å delta i et forskningsprosjekt (Dalland 2012). At opplysningene ved et kvalitativt intervju skal behandles konfidensielt betyr at all informasjon om personlige forhold skal behandles anonymt. Dette for å unngå at innsamlet informasjon blir brukt på en måte som kan påføre forskningsdeltakerne skade (Dalen, 2011). For å anonymisere mitt forskningsmateriale, valgte jeg i transkripsjonene å aidentifisere personlige opplysninger ved å bruke fiktive navn på kommunene, skolene og lærerne. I forkant av intervjuene innhentet jeg enkelte opplysninger om lærernes erfaring og utdanningsbakgrunn. Disse valgte jeg i

ettertid å ikke utdype av hensynet til anonymitet. Videre ga jeg lærerne både muntlig og skriftlig informasjon om at alle lydfiler skulle oppbevares på en trygg måte og at disse skulle slettes etter endt bruk. Underveis i intervjuene brukte lærerne fiktive navn på elevene når de kom med eksempler fra skolehverdagen. Slik ble elevenes rett på taushetsplikt også ivaretatt ovenfor meg som intervjuer. Sammen med overnevnte retningslinjer er forskerens rolle svært viktig for god kvalitet ved etiske overveielser. Ved kvalitative intervjuundersøkelser har forskerens moralske integritet, evne til empati og sensitivitet betydning fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet for innsamling av data (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven har jeg forsøkt å ivareta dette gjennom en bevisst holdning til egen forskerrolle, samt ved å utvise varsomhet i etiske overveielser ved planlegging, gjennomføring og etterarbeid.

4 FUNN OG ANALYSE

I dette kapittelet presenteres mine funn basert på de svar som respondentene ga under intervjuene. Funnene tolkes med bakgrunn i presentert teori, og drøftes i lys av min problemstilling. Jeg gjennomførte totalt tre intervju med lærere fra tre ulike skoler. Samtlige lærere har lang arbeidserfaring i skolen, men noe ulik kompetanse i forhold til undervisning på forskjellige trinn.

For å kunne si noe om nytteverdien av god klasseledelse i møte med atferdsvansker, vil jeg først presentere lærernes opplevelse av begrepet ”atferdsproblem”. Deres erfaringer og forståelse er viktig fordi det kan fortelle noe om hva de vektlegger i møte med atferdsproblematikk. For å kunne bruke god klasseledelse på en hensiktsmessig måte, blir det i teorien hevdet at skolen må erkjenne at atferdsvansker også kan skyldes forklaringer på egen arena. Ved alle intervju beskriver respondentene utfordrende atferd som et relativt vanlig fenomen. De forteller også at en slik oppførsel kan gi konsekvenser både for læreren selv, enkelteleven og klassen som helhet. Dette understreker behovet for et forebyggende arbeid, noe som god klasseledelse på mange måter handler om.

4.1 Atferdsproblemer i skolen og konsekvenser av dette

I dag er forskere og lærere i stor grad er enig om at vedvarende negativ og forstyrrende atferd må begrenses. Likevel finnes det ingen fasit på hvilke tiltak en bør benytte for å redusere og håndtere slik atferd. Jeg har tidligere beskrevet atferdsproblematikk som et sammensatt og omfattende fenomen med mange mulige årsaksforhold. Mine respondenter oppgir mange potensielle forklaringer på utfordrende atferd, og de gir også uttrykk for at de opplever uønsket atferd i noe ulik grad. En uttrykker det slik: *”Det er jo elever på 6. trinnet som har utfordringer i forhold til hva som er passelig å si og gjøre. Det møter vi på hver dag”* (lærer 1). Dette kan indikere at generelle forstyrrelser er en relativt vanlig utfordring i klassen.

Når respondentene beskriver atferdsproblematikk er de særlig opptatt av individuelle årsaksforklaringer som reguleringsvansker, negativt selvbilde, verbal utagering, overdreven impulsivitet, urolighet og svake forutsetninger for læring. En uttaler: *”Det kan være sykdommer som gjør at.., utfordringer med tankesett, og selvfølgelig en del barn med diagnoser som har dårlig impuls kontroll, Tourettes, ikke sant, som går på tvangstanker og*

sånne ting, og sånn som angst... Det er masse som går an, mobbing, situasjoner der det er barn som kan ha vært mobbet over lengere tid, som vi ikke har klart å avdekke tidlig nok, som har utviklet atferdsproblemer, så det er utrolig mye. Jeg tror ikke det er grenser for hva som kan ligge bak. Det ligger alltid noe bak uønsket atferd. Bestandig ligger det noe bak..” (lærer 2).

Flere trekker også frem ulike diagnoser som AD/HD og depresjon som mulige forklaringer. Av kontekstuelle faktorer blir vanskelige hjemmeforhold beskrevet som et mulig opphav til atferdsvansker. Blant annet uttrykker en av lærerne: *”Nei, det kan jo være forskjellig, noe er jo kanskje familie”* (lærer 3). Og utdyper: *”...at de mangler kanskje oppmerksomhet hjemme og så prøver de å få det hos oss voksne på skolen”* (lærer 3).

Samtlige forhold samsvarer med presentert teori. Et interessant funn er i midlertid at ingen av lærerne nevner mangelfull klasseledelse som en mulig forklaring på utfordrende atferd. Sammenligner en dette med tidligere studier finner en også tilsvarende resultater. I følge Nordahl (2012) har det i en lengere periode vært vanlig å betrakte atferdsvansker som et individuelt trekk ved barn og ungdom. I senere tid har det også blitt rettet et større fokus mot elevenes hjemmeforhold. Dersom skolen utelukkende fokuserer på individ og hjem, blir et viktig spørsmål hvorvidt de kan klare å gjøre en kritisk evaluering av seg selv som bidragsyter til at atferdsvansker kan oppstå.

Det kan også tenkes at et ensidig fokus på å forandre enkeltelever har liten nytteverdi om årsakene til atferden har opphav i utydelige og utrygge rammefaktorer ved skolen. I teorikapittelet kan en se at momenter som uklare regler og en ettergivende klasseleder kan bidra til å øke konfliktnivået mellom barn og voksne. En av respondentene beskriver det slik: *”Det er nå kanskje de elevene som ikke klarer å innrette seg etter de forventede normene innenfor skolen... det vil jo alltid til en hver tid være elever som ikke innretter seg etter..., jeg tenker ikke på sånne småting da, jeg tenker at når det er problematferd så er det større problemer..., og gjerne kanskje på flere arenaer”* (lærer 3). Med utgangspunkt i presentert teori kan en tolke dette som et uttrykk for at elevene faktisk ikke forstår hva de skal gjøre. Kan det tenkes at elevene ikke er vanskelig, men at rammene er utydelig?

I enkelte tilfeller kan det være lurt å unngå å korrigere elever med utfordrende atferd. Som en av respondentene formidler: *”For som oftest i en klasse.. så er det ikke de som støyer mest eller de som utfordrer meg mest som er årsaken til det som skjer. Det er om å gjøre å*

finne de, hvem er det som trigger Per (fiktivt navn) som tar helt av å hopper opp på bordet... finne det som ligger bak, ikke sant” (lærer 2). Som utsagnet viser kan elevenes atferd være fremprovosert av en eller flere medelever. Lærerens evne til å lese situasjoner som dette er i følge etablert teori av avgjørende betydning. Eksemplet viser også hvor viktig det er å være åpen for at negativ atferd kan skyldes mange forhold utover individuelle trekk ved eleven.

Alle respondenter synes å være enige i at atferdsproblematikk i et lengere perspektiv kan få negative konsekvenser. En sier det slik: *”Altså det kan jo være veldig ødeleggende i en klasse, hvis det er mye fokus på enkeltelever som sliter. Så vil det jo gå ut over andre elever, det er jo klart” (lærer 3).*

Også individuelle konsekvenser vektlegges: *”Ja, altså ofte så er det jo selvbildet deres som, altså de opplever jo seg selv veldig fort at ‘jeg ødelegger for undervisningen’. Så det gjør jo noe med sitt selvbilde... jeg har spesielt en gutt jeg har i tankene nå som jeg ‘kan ikke skole’ sa han, ‘jeg vet ikke hvordan det er å være skole, jeg er fortsatt barnehagegutt’ ” (lærer 2).*

En annen respondent uttrykker: *”..de får umiddelbart gjort mindre i timene, de får flere negative sanksjoner og tilbakemeldinger, både fra voksne og omgivelsene rundt. Noen av de opplever litt mindre status i elevgruppa, for folk blir jo irritert og ‘du forstyrrer bestandig du’, det blir jo sånn” (lærer 1).*

I tillegg til negative konsekvenser for klassemiljøet og enkeltelever kan atferdsvansker også by på utfordringer for læreren: *”...det kan jo tappe deg for energi da. Jeg husker jeg overtok en klasse for noen år tilbake, hvor dem tok rotta på meg første dagen” (lærer 2).*

For å undersøke om god klasseledelse kan ha nytteverdi i møte med uønsket atferd, kan en også se for seg en undervisning med manglende ledelse og tydelige rammer. Ved samtlig intervju er respondentene klar på at mangelfull klasseledelse vil by på ugunstige læringsvilkår og kaos. Blant annet forteller en av lærerne: *”Nei, det altså, det går ikke så bra. Da blir det kaos, og det har man jo, altså hvis man får inn en ufaglært eller nye vikarer som ikke har noe verktøy på en måte, så blir det jo gjerne litt kaos, det har man jo sett” (lærer 3).*

En annen lærer sier: *”Det hadde vært rene overgrep. Altså overgrep er et sterkt ord, men det hadde, ja faktisk... Også tenker jeg det at hvis du ikke tilrettelegger undervisningen, så vil du få flere elever som har krav på spesielt tilrettelagt undervisning” (lærer 2).*

Dette er i tråd med tidligere forskning presentert i kapittel 1.1 hvor det ble vist at elevgrupper med dyktige klasseledere har færre elever med vedtak om spesialundervisning. Som teorien beskriver er det lærerens ansvar å lede undervisningen. *”På mitt trinn nå så hadde det bare*

vært kaos... for det er så mange enkeltindivider som vil hevde sin rett” (lærer 1). Utsagnet her indikerer imidlertid at en mangel på god ledelse kan føre til at elevene vil forsøke å overta for læreren.

I henhold til presentert teori kan mangelfull klasseledelse bidra til å øke omfanget av utfordrende og uønsket atferd. Klasseledelse som verktøy inneholder flere kompetanseområder, noe som gjør det til et omfattende og systematisk arbeid som ikke kun kan prioriteres i korte perioder (Bergkastet & Andersen, 2016). Selv om skoleåret starter på en god måte og en har begynt å utforme rammefaktorene for undervisningen kan en aldri si seg helt ferdig med dette arbeidet. *”...vi har hatt klasser som har startet opp veldig, veldig bra, også har klasseledelsen ikke vært klar og tydelig nok, hvor plutselig er det mange som popper opp med uro, uønsket atferd”* (lærer 2).

4.2 Nyttige elementer ved god klasseledelse

4.2.1 Regler og rutiner - en felles forståelse

I teorikapittelet fremlegges forskjellige kompetanseområder innenfor god klasseledelse. Ved mine intervju bekrefter respondentene at flere av de samme elementene også har nytteverdi i praksis. Et av elementene som trekkes frem er betydningen av regler og rutiner som skal skape tydelige og trygge rammer for elevene. Som en av lærerne forteller er forutsigbare og kjente rammer særlig viktig for elever med ulike typer atferdsproblematikk. Samtidig ser det ut til at gode rutiner gir bedre tid til ulike læringsaktiviteter. *”Hver dag det samme, så det er ikke noe vi må bruke tid på å fortelle at nå er det sånn og nå er det sånn. Det er det trygge, kjente, og det tror jeg, spesielt for de som har noen ekstra behov da er viktig. Men det ser ut som de såkalte ”normale” barna og trives med det altså”* (lærer 1).

Også en annen lærer bekrefter at faste rutiner kan bidra til økt forutsigbarhet og roligere elever. Det at noen av elevene med atferdsvansker etterspør elementer for god struktur, kan indikere at dette er tiltak som de også setter pris på. *”Jeg føler jo at når man kommer inn i klasserommet og elevene på en måte, de følger en rutine som de er vant til, så har det en sånn beroligende effekt... Og du merker det med en gang, hvis du for eksempel er så stressa en morgen at du glemmer å skrive opp dagen i dag, så er det de som gjerne er litt sånn uromomenter, det er de som etterspør sånne ‘kan du skrive opp dagen i dag og’... de liker forutsigbarhet”* (lærer 3).

En forutsetning for at reglene og rutinene skal oppleves som nyttige er imidlertid at de innarbeides og trenes på. Som en av lærerne forteller: *”...garderoben er jo en sånn arena for konflikter, ikke sant? Vi øver på hvordan klærne henges opp og hvordan skoene settes. Vi har øvd senest for to uker siden, så øvde vi på hvordan vi stiller opp når vi skal gå ned til gym og svømming. For av og til så glemmer man seg av”* (lærer 2).

Samtidig sier en annen lærer; *”...også er det hvis vi drar på konsert så vet vi..., så repeterer vi hvordan vi skal representere skolen på en fin måte og hva det vil si å være et godt publikum.. så jeg har opplevd at det har vært veldig sånn rensende i forhold til tull og tøys blant elevene”* (lærer 3).

Utsagnene ovenfor viser at lærerne har en strategisk tilnærming til god klasseledelse. Dette fremkommer ved at de er oppmerksom på sårbare situasjoner og bruker rutiner for å komme i forkant av uønskede situasjoner. Proaktive strategier som dette er i følge presentert teori nyttig for å redusere og avverge uønsket atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre er skolens evne til å møte elevene med relativt like regler og rutiner en viktig forutsetning for å lykkes (Bergkastet & Andersen, 2016). I et av mine intervju beskriver en av lærerne hvordan hun og andre ansatte på skolen benytter like signal for å få elevene til å reagere på en bestemt måte. *”...som oftest så har vi alle sammen samme ro-signal”* (lærer 2).

En annen forutsetning for å oppnå maksimalt utbytte av regler og rutiner er at læreren forstår formålet og hensikten med å bruke dem. Dette samtidig som reglene og rutinene tas i bruk på en systematisk måte. For eksempel hevder en av lærerne at regler og rutiner i seg selv har liten nytteverdi. *”Reglene og rutinene i seg selv har ingenting å si... det har absolutt ingenting å si, det er arbeidet med disse og forståelsen bak disse som er viktigst”* (lærer 2).

For å lære av hverandres arbeid benytter flere av intervjupersonene kollegaveiledning.

”...også liker vi veldig godt å holde på med kollegaveiledning, eller det at vi få gå rundt å se... for å hente opp tips, hva er det du gjør som jeg kan prøve.. for det er veldig nyttig. Det kan jo hende at det er noen små ting, det handler om bittesmå ting som de gjør som det går an å prøve ut. Og sånn at du kan ha flere ting å ta av selv i ”banken” din” (lærer 1).

Også en annen forteller: *”...vi har vært inne i klasserommet til hverandre, observert og fått tips... først så var det veldig skummelt å skulle åpne den klasseromsdøren å slippe inn en kollega, men først var vi enig om at vi ikke skulle se etter noe spesielt, vi skulle bare gi noen positive tilbakemeldinger, så etterhvert så kunne vi gå inn å se etter andre ting..”* (lærer 3).

I et lengere perspektiv kan en praksis som dette være et viktig utgangspunkt for en felles forståelse. Samtidig kan kollegaveiledning være nyttig for å samkjøre individuelle strategier.

For eksempel kan lærerne bli tryggere på hvordan de kan møte elevene på en nogen lunde lik måte. Selv om kollegaveiledning ser ut til å være nyttig, forteller en av respondentene at dette ikke alltid er tilstrekkelig. *”Men det er jo klart du kan jo, hvis, jeg har jo hatt elever som jeg har slitt med og da snakket med mine nærmeste kollegaer ‘okei, jeg har dette problemet, hvordan ville du ha håndtert akkurat dette, denne atferden?’ Eller at man trekker inn PPT, at man trekker dem inn i arbeidet, hvis du på en måte står fast”* (lærer 2). Ved større utfordringer kan det i enkelte tilfeller være nødvendig med råd og kartlegging fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste.

4.2.2 Naturlig autoritet, positiv forsterkning, erfaring og faglig tyngde

Sammen med regler og rutiner er lærerens lederrolle viktig for god utøvelse av klasseledelse. For å lykkes i den autoritative lærerrollen blir gode relasjoner trukket frem som en viktig forutsetning. Som Nordahl et al. (2005) beskriver kan læreren oppnå ro, orden og struktur gjennom stor grad av kontroll. Samtidig viser presentert teori at elevene lærer mer i møte med en voksen de føler seg trygg på (Ogden, 2012). Når hensikten med undervisningen er at elevene skal lære mest mulig, blir det som en av lærerne presiserer nytteløst å ha et utelukkende fokus på ytre kontroll. *”Autoritet er noe som du fortjener... og da er det relasjonsbyggingen som ligger til grunn. Du kan jo selvfølgelig skape autoritet i klasserommet ved frykt, men du når ikke, altså ja du oppnår ro, du oppnår orden med å skape frykt, men du oppnår jo ikke noe læring”* (lærer 2).

Til tross for at en vennlig fremtoning og personlige relasjoner er hevdet å kunne ha en læringsfremmende effekt, må læreren finne en passende og profesjonell balanse mellom varme og tydelighet (Bergkastet & Andersen, 2016). Som Nordahl (2012) hevder skal læreren fremstå som en veiledende, tydelig og støttende leder. Dette understrekes av en annen intervjuperson: *”Det er viktig å ikke være kompis. Jeg tenker at man er en tydelig voksen, men at man likevel er varm og generøs”* (lærer 3).

Ved alle intervju er lærerne opptatt av å overse negativ atferd, samtidig som de forsøker å forsterke elevenes positive væremåte. For å oppnå dette i praksis hevder en av respondentene at konkrete tilbakemeldinger og ros kan være viktige virkemidler. I følge etablert teori er ros og oppmuntring viktigere for å regulere atferd, enn bruk av reprimander. *”...overse det*

negative, så skal du rose og fremdyrke det positive, og det er jo, ideelt sett så er det helt fantastisk. Men klart at når en elev står å denger løs på en annen, eller står å slår med linjalen i pulten så er det begrenset hvor lang tid du kan ignorere det.... men det som jeg ser da er at hvis man klarer å være kjempekonkret på rosen sin så fungerer det bedre” (lærer 1).

Videre understreker en annen respondent betydningen av at alle elever har sterke sider som de må få lov til å vise frem. ”...jeg tror vi fikk oss en aha-opplevelse nesten hele personalet... hvor viktig det er å se det positive hos hver unge, og ikke gå rundt og rakke ned på det negative hele tiden, men prøve å bygge opp under det positive. Alle har jo noe positivt med seg som man kan bygge videre på..., og sterke sider som de kan få lov å vise frem, og det er kjempe viktig” (lærer 3).

Bruk av positiv forsterkning og konkret ros kan likevel i enkelte tilfeller være utfordrende. For hvordan roser man egentlig et arbeid med overvekt av uønskede momenter? ”Finn de positive tingene i stedet for de negative, vær på leting etter de positive... Det er vanskelig, spesielt når du kommer til en elev som har sittet å skrevet slurvete, skrevet feil, også da gi noe positivt om det arbeidet” (lærer 2). Selv om dette kan virke utfordrende hevder samme intervjuperson at lang arbeidserfaring og faglig tyngde kan gjøre det enklere å møte utfordringer. ”...desto lengere du er i skolen, desto mer av caser du kommer borti, desto større verktøykiste har du til å håndtere ting” (lærer 2).

Respondenten uttrykker og: ”Det er klart, er man faglig dyktig så får man ungene lettere med, for da er du mer engasjert i det du driver på med” (lærer 2).

Før gjennomføringen av mine intervju ønsket jeg å se om ekstra kompetanse i spesialpedagogikk kunne ha noe betydning i møte med ulike typer atferdsproblem. I utsagnet nedenfor kan det se ut til at intervjupersonen opplever at lærerens kompetanse er av stor betydning i møte med atferdsproblematikk. ”Jeg tenker at det har ganske mye å si, for at den her atferdsproblematikken er en stor boks som inneholder dem som på papiret ikke har noen diagnoser, men også alle de ulike type diagnosene, og ingen unger er like. Så jeg tenker at det er kjempeviktig at læreren har noe kompetanse på det, og at man har, jeg har bare et halvt år med det som heter spesped når jeg gikk. Altså halvårsstudium, og jeg tok ikke det for å bli spesped-lærer, men for å skjønne litt mer som kontaktlærer” (lærer 1). Utsagnet kan også indikere at en spesialpedagogisk kompetanse kan styrke lærerens forståelse for det som skjer i undervisningen.

4.2.3 Betydningsfulle relasjoner

Ved samtlige intervju blir gode relasjoner trukket frem som en av de viktigste enkeltfaktorene for å redusere og håndtere uønsket atferd i skolen. På lik linje med etablert litteratur hevder en av lærerne at gode relasjoner er viktig for å komme i forkant av vanskelige situasjoner. *”Så det å bli kjent med ungene, la de bli kjent med deg, og det å vite at man bryr seg, at det er genuint det som det kommer i fra, deg som voksen da, det er kjempeviktig. Og da er det også mye lettere å komme i forkant av ting som blir vanskelig... hvis det er med atferdsproblematikk eller hva som helst så, har du en god relasjon er det veldig mye du kan greie å få igjennom”* (lærer 2). Læreren forteller videre at mangel på positive relasjoner kan gjøre det vanskelig å korrigere elevenes atferd i situasjoner hvor dette er nødvendig. Det blir også lagt vekt på at gode relasjoner bør etableres og pleies i fredelige stunder. *”..hvis du ikke har en god relasjon til et barn som har uønsket atferd så klarer du ikke å korrigere det heller.... og at du bygger den relasjonen i den her fredstiden når ting ikke er vanskelig... for det er vanskeligere å være slem mot noen som du liker”* (lærer 2).

Til tross for at gode relasjoner har stor betydning kan det være krevende for læreren å ivareta disse over en lengere periode. Jamfør presentert teori kan det se ut til at et dypdykk i elevenes interesser kan fungere som en døråpner for å skape gode relasjoner. *”...man må jo ha litt kunnskap om hvordan man skal trykke på de rette knappene, for det er jo ikke alle som automatisk slipper deg innpå... så da må man jo prøve å lete i interessene deres”* (lærer 3).

I enkelte tilfeller kan det se ut til at relasjonsbyggingen til barn og unge med ulike atferdsvansker kan gå ut over andre elever i klassen. Blant annet forteller den ene læreren: *”Så har jeg hatt så mye elever med spesielle behov, at det er jo dem man blir mest glad i. For du investerer så mye mer i dem da...”* (lærer 1).

Samtidig forteller hun at: *”..på den ene siden er det bra fordi at jeg må tvinges til å se, og ha på meg andre briller, og se ting med andre øyne. Jeg får faktisk større tålmodighet... På den andre siden så er det jo ikke til å stikke under en stol at det er litt slitsomt, for at du, det krever så mye av deg. Også er det den dårlige samvittigheten du får ovenfor dem snille, stille, dem får mindre brøkdeler av meg dem. Altså det er ikke fordelt likt den her tiden, overhodet ikke”* (lærer 1).

Er det slik at relasjonsbyggingen til barn med utagerende atferd kan gå på bekostning av arbeidet med de stille barna? Og hvordan går en frem for å løse dette på en god måte?

Som læreren uttrykker: *"Men det at dem er stille betyr ikke at dem skjønner noen ting og jobber. De bare sitter der. Så jeg har litt lett for å glemme dem, og det synes jeg er fryktelig, og det sier jeg til foreldrene og at 'du unnskyld meg men, at det er min store dårlige samvittighet'. Det her med å fordele tiden min på alle elevene, ikke bare fem"* (lærer 1).

For å sikre at alle elever blir sett på en positiv måte, benytter en av lærerne et relasjonskart i samarbeid med en annen kollega. *"Vi har jo sånn her relasjonskart..., også står det rød og grønn og gul der i sånn kolonne. Og så står det grønn er at eleven får mye oppmerksomhet, men så går det også på gradering, det er pluss og minus... da kartlegger vi, vi to som deler klassen, så ser vi kanskje at okei, her har vi en elev som får veldig mye oppmerksomhet fra oss to, men det er nesten utelukkende negativt, dette må vi gjøre noe med. Og som regel så ser vi de samme tingene"* (lærer 3). Dette er også et eksempel på proaktiv klasseledelse, fordi læreren kommer i forkant av utfordrende atferd ved å sørge for at alle elever blir sett.

4.3 En helhetlig bruk av klasseledelse

For å kunne nyttiggjøre seg av de ulike elementene ved god klasseledelse må læreren ha kompetanse på flere ulike områder (Bergkastet & Andersen, 2016). Blant annet hevder en av respondentene at faglig kompetanse alene, ikke er tilstrekkelig for å ivareta elevgruppa som helhet. *"...klasseledelse er kjempe viktig, altså vi har jo jobbet med folk som kanskje ikke er så gode klasseledere, men de er veldig faglig god, og de favner ikke så mange barn"* (lærer 2). I en lengere periode har norsk lærerutdanning og skolepolitikk hatt et stort fokus på lærernes faglige kompetanse. Skal en møte alle elever på en hensiktsmessig måte å se hele bildet av eleven, hevder Sæteren og Vang (2017) at en også må rette mer oppmerksomhet mot relasjonell kompetanse. I teorikapittelet blir det understreket at faglig tyngde er viktig, men at dette ikke må gå på bekostning av et godt relasjonsarbeid. Utsagnet ovenfor tydeliggjør potensielle konsekvenser av et stort faglig fokus med mangel på positive relasjoner.

Et annet moment som trekkes frem er avhengighetsforholdet mellom de ulike elementene ved god klasseledelse. Særlig legges det vekt på at gode relasjoner er en grunnleggende faktor for å lykkes i undervisningen. Som en av lærerne uttrykker vil mangel på gode relasjoner kunne by på store utfordringer i arbeidet med klasseledelse for øvrig. Videre hevder den samme respondenten at ansvaret for å skape gode relasjoner først og fremst må påligge den voksne part. *"Har du ikke en god relasjon så bryr de seg ikke... Så det er egentlig alfa omega for å få*

et barn til å lykkes, er å bygge relasjon og ansvaret for å bygge relasjon, det ligger hos den voksne. Ikke hos barnet i det hele tatt” (lærer 2).

Som lærerne her beskriver er det ikke tilstrekkelig å ha god kompetanse på ett felt. Skal en utnytte potensialet ved god klasseledelse krever dette at skolens ansatte har en felles forståelse for at flere elementer er viktige, og at disse kan utfylle hverandre. Samt at de har et bevisst forhold til dette i praksis.

4.4 Positive relasjoner som basisgrunnlag for å lykkes

Til tross for at dyktige klasseledere bør ha kompetanse på flere områder, kan læreren i noen situasjoner bli utfordret til å prioritere mellom ulike elementer ved god klasseledelse. For eksempel hevder en av mine respondenter at en må etablere gode relasjoner, før en kan forvente at elevene skal innrette seg etter bestemte regler og rutiner. Tidligere i analysen blir det hevdet at regler og rutiner er nyttige element for å forbygge uønsket atferd. Likevel kan utsagnet nedenfor indikere at regler og rutiner i enkelte tilfeller nedprioriteres. Dette fordi en uansett vil komme til kort om ikke gode relasjoner etableres først. *”...du har jo de som, det kjenner jeg ofte de som jeg på en måte ikke har bygget en god nok relasjon til, som vil trosse. Det er deres trygghet å trosse. Og det er klart at det tar litt lengere tid, og da bryr jeg meg ikke så mye om akkurat disse klærne henger fint på knaggen eller ikke, ikke sant. Man..., det har litt med å; pick your fights” (lærer 2).* En kan også tolke dette utsagnet som at regler og rutiner ikke er nyttige element isolert sett, men at de må ses i sammenheng med øvrige elementer ved god klasseledelse.

Også en annen intervjuperson trekker frem gode relasjoner som en viktig faktor for å lykkes med undervisningen. Til tross for at læreren har lang arbeidserfaring i skolen opplever hun at vikartimer i ukjente klasser kan være utfordrende på grunn av mangelfulle relasjoner.

”...for jeg kjenner ikke ungene, og de kjenner ikke meg, og jeg har ikke noen relasjon, og da blir, da kjenner jeg at jeg blir en dårligere klasseleder” (lærer 1). Samtidig hevder respondenter at det som fungerer i egen klasse ikke nødvendigvis vil fungere i en annen klasse. *”For meg fungerer det på min måte i min gruppe, mens det ville kanskje ikke fungert i en annen gruppe... Nei, men relasjon igjen” (lærer 1).*

Flere elementer ved god klasseledelse ser ut til å ha betydning i møte med atferdsproblematikk. Samtidig ser gode relasjoner ut til å være en slags nøkkelfaktor for at en skal lykkes med andre element som den autoritative lærerrollen og bruk av regler og rutiner.

4.5 utfordringer ved relasjonsbygging

Med utgangspunkt i teoriens beskrivelser kan det se ut til at gode relasjoner oppstår og vedlikeholdes dersom en gjør de riktige tingene. I mine intervju beskriver likevel flere av respondentene at relasjonsbyggingen til elever med uønsket atferd kan være utfordrende.

”Ja, jeg synes det kan være vanskeligere ja... du får ikke nødvendigvis noen positiv feedback fra den ungen, og selv om jeg er voksen så liker jeg jo å få litt positiv feedback... Og da må du svelge litt ekstra for å, du må klare å skille da person og handling. Altså okei, jeg liker ikke handlingen, men jeg liker jo han Per og Pål for det (fiktive navn)” (lærer 1).

En annen lærer forteller at: *”Det kan være vanskelig i starten, nå gikk jeg rett tilbake til den klassen jeg overtok hvor det var en ganske stor mengde ut av dem. Klart det er kjempeviktig, men det er da å tørre å legge bort det faglige arbeidet”* (lærer 2). I kapittel 2 blir det hevdet at læreren skal være både faglig og pedagogisk dyktig. Utsagnet ovenfor indikerer likevel at det i enkelte tilfeller kan være nødvendig å nedprioritere faglig arbeid frem til gode relasjoner er etablert.

Behovet for å danne gode relasjoner er åpenbart stort. Spørsmålet en kan stille er hvordan en skal lykkes med dette i praksis? En av lærerne forteller at hun blant annet benytter seg av ulike områder utenfor klasserommet i sitt relasjonsarbeid. *”...jeg bygger kanskje ikke de største relasjonene i klasserommet. Jeg bygger dem ute, ute i frileken til ungene. Jeg deltar i leken deres, jeg snakker mye med dem. Jeg går inn for å lære meg hva de interesserer seg for, og det er ganske vanskelig hvis du har en stor klasse”*(lærer 2).

Videre forteller samme lærer: *”...jeg har også hatt perioder hvor jeg bare har tatt meg en gruppe med gutter ut... dessverre må de andre seile sin egen sjø en liten stund, men du får så innmari mye igjen for det etterpå. Fordi at, er det fullt kaos, er det de som sitter å er kjempe bekymra fordi at kanskje hun skal lugge meg i friminuttet, eller han skal slå, han kommer til å gå løs på læreren, ikke sant. Altså hvis det er mye sånn frykt, de lærer jo ingenting”* (lærer 2).

I kapittel 2.3 beskrives forskjellige potensielle risikofaktorer for å utvikle en negativ atferd. Blant disse nevnes segregerte grupper for elever med atferdsvansker som en av flere faktorer. I utsagnet ovenfor beskriver læreren hvordan hun benytter mindre grupper for å skape positive relasjoner og et mer harmonisk klassemiljø. Sammenlignet med teoriens beskrivelser kan dette være noe motstridende. En måte å tolke dette på er at læreren kan få bedre tid til å se og ivareta den enkelte, dersom hun i kortere perioder fokuserer på en liten gruppe elever.

Kanskje er det ikke bruken av mindre grupper som først og fremst skaper utfordringer, men heller hvordan dette gjennomføres i praksis.

I henhold til presentert teori har positive relasjoner stor betydning for elevers læring og trivsel (Ogden, 2012). I dagens skole vektlegges faglige mål og testing av elevene i økende grad. Selv om skolen også er en viktig arena for å lære om mellommenneskelig samspill, kan det se ut til en i mindre grad fokuserer på lærernes relasjonskompetanse. Når en vet at positive relasjoner er en viktig forutsetning for god læring, kan en undres over prioriteringene som vektlegges i norske skoler. Som en av intervjupersonene forteller er det ikke umulig å skape gode relasjoner til elever med uønsket atferd. Det kan likevel kreve en ekstra innsats og forståelse for elevenes væremåte. *”Det var sånn der at jeg bare måtte, det blir en sånn selvbeskyttelsesmekaniske tror jeg... Altså jeg måtte jo planlegge dagene til punkt og prikke... Den klassen der er jo likevel en gjeng som jeg er veldig glad i og de guttene der, når jeg møter de i dag så er det jo klem og sånn... men det er tøft å stå i det, og skulle være den som på en måte prøver å få til sånn at det blir bra for alle å få til læring. For det er ikke læring som blir fokus når det er såpass heftig i et klasserom”* (lærer 3). Med dette synliggjør læreren hvordan krevende situasjoner kan oppleves og hvordan atferdsproblematikk kan bidra til et ugunstig læringsmiljø.

I kapittel 2.6 presenteres ulike relasjonsfremmende tiltak. Blant annet blir det hevdet at læreren må forsøke å sette ord på elevenes opplevelser og anerkjenne deres arbeidsinnsats. Dette fremfor å ensidig reagere negativt på utfordrende atferd, å kjeft på elever med manglende motivasjon og arbeidsfokus. Forståelsesfulle kommunikasjonsformer kan i et lengere perspektiv skape tillit og stimulere elevene til mer åpenhet for ny kunnskap (Brandtzæg et al., 2017). Som en av respondentene i undersøkelsen beskriver kan det være nyttig å sette seg inn i elevers opplevelser av vanskelige situasjoner. *”Men å få snakket med han alene og få en forståelse av hvordan han opplevde ting og, det her med å irettesette dem i klasserommet, det gikk ikke an. Det var noe som... da ble han bare verre, men hvis vi kunne ta han ut og bare fortelle han liksom hvordan vi forventet, så var det helt greit”* (lærer 3). Hun refererer her til en tidligere periode hvor en av elevene har vist en ugunstig atferd. I dette tilfellet får læreren en forståelse av elevens oppførsel, samtidig som hun ivaretar en god relasjon. Som Brandtzæg et al. (2017) har presentert kan gode erfaringsøyeblikk som dette bidra til at elevene utvikler tillit til andre personer, som for eksempel medelever.

4.6 Multisentrerte tiltak

I følge Nordahl et al. (2005) er hjem og familie en viktig utviklingsarena for omsorg og oppdragelse. Forskning viser at mange foreldre til barn og unge med atferdsvansker kan oppleve belastninger knyttet til atferdsregulering i hjemmet. I noen situasjoner kan oppførselen virke uoverkommelig og krevende, i andre situasjoner ønsker ikke de voksne å anerkjenne at deres barn kan ha en vanskelig atferd. Ulike syn på elevenes oppførsel kan i et lengere perspektiv by på utfordringer (Nordahl et al., 2005). For eksempel kan ulike krav til grensesetting på skolen og i hjemmet bidra til å svekke effektene av god klasseledelse.

I kapittel 2.7 beskrives viktigheten av at barn og unge møtes med relativt like forventninger til positiv atferd. Samtidig blir det i kapittel 2.6 lagt vekt på at et godt samarbeid til elevenes foresatte er av stor betydning. Siden tiltakene som iverksettes ofte har best effekt om de er systematiske og bredspektret kan et mangelfullt samarbeid skape utfordringer. Som en av lærerne forteller kan et dårlig skole-hjem-samarbeid føre til at partene motarbeider hverandre i stedet for å utnytte hverandres kompetanse. *”...det som kan være vanskelig, det kan være hvis man ikke spiller på lag med foreldrene. Jeg synes ofte det kan være den største utfordringen at man ikke ser ting likt. Fordi at ofte de som har, hvis det er snakk om utagerende atferd, så har de ofte det samme reaksjonsmønsteret hjemme, og hvis man på en måte ikke jobber med barnet på samme måte, så kan det være en utfordring for da kan man på mange måter... motarbeide hverandre..”* (lærer 2). I dette utsagnet tydeliggjøres behovet for god kommunikasjon og en felles forståelse av elevenes atferd. Skal en begrense konflikter med hjemmet kan det være nødvendig å reflektere over hvordan vanskelige foreldresamtaler kan gjennomføres på en positiv måte.

Gjennom denne analysen kan det se ut til at flere elementer ved god klasseledelse oppleves som nyttige i møte med atferdsproblematikk. At en behøver å redusere og håndtere utfordrende atferd tydeliggjøres ved beskrivelser av negative konsekvenser for enkeltindivid, lærere og skoleklasser. Av nyttige elementer i skolen legger intervjupersonene vekt på erfaring, faglige tyngde, naturlig autoritet og evne til å støtte opp om positiv atferd. Andre elementer er regler og rutiner, samt positive lærer-elev-relasjoner og gode jevnalderrelasjoner. I følge Brandtzæg et al. (2017) vil en hensiktsmessig tilnærming til utfordrende atferd være å møte elevene med hjelp og forståelse på flere arenaer. Dette krever en positiv holdning og innstilling til alle elever, solid faglig og pedagogisk kompetanse, samt god samhandling med foreldre og eventuelle hjelpeinstanser. Som en av lærerne presiserer: ”..*de ungene her de jo ikke født vanskelig, de har det vanskelig*” (lærer 3). Utfordrende atferd betyr ikke at elevene har dårlige egenskaper, men kan heller være et uttrykk for at de strever med noe på innsiden. Selv om klasseledelse alene ikke kan forhindre at atferdsproblematikk oppstår, kan det være et nyttig verktøy om det brukes det på en gjennomtenkt måte.

5 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Problemstillingen i dette studiet har vært *”Hvilke elementer ved god klasseledelse opplever lærere i grunnskolen som nyttige i møte med atferdsproblematikk?”*

Gjennom tre forskningsintervju har jeg funnet ut at lærerne opplever følgende områder som nyttige i møte med atferdsproblematikk: regler og rutiner, lang arbeidserfaring, faglige tyngde og naturlig autoritet, samt gode relasjoner preget av trygghet og positiv støtte. Et viktig funn er imidlertid at overnevnte elementer står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre.

Dette betyr at de ulike elementene ikke kan fungere optimalt med mindre de får virke samtidig. Eksempelvis er det ikke tilstrekkelig å ha god faglig kompetanse, en må også beherske andre elementer ved god klasseledelse. Særlig vektlegges gode relasjoner som en viktig forutsetning for at øvrige elementer skal ha ønsket effekt. Å etablere gode relasjoner til elever med atferdsvansker beskrives tidvis som utfordrende. Lærerne mener likevel at dette er mulig å realisere gjennom god innsats og oppfølging av elevene. I det relasjonsbyggende arbeidet benytter lærerne virkemidler som å flytte deler av undervisningen ut av klasserommet, dra på tur, å utnytte potensialet i elevenes interesser, samt å fokusere ekstra på enkelte elevgrupper i kortere perioder. I noen tilfeller nedprioriteres det faglige arbeidet til fordel for å etablere og pleie gode relasjoner. Begrunnelsen for en slik praksis er at en må danne et godt grunnlag med en gjensidig respekt, før en kan lykkes på andre områder.

Å dyrke positive relasjoner som bidrar til å fremme epistemisk tillit og tilknytning, kan i lengden være avgjørende for å møte atferdsproblematikk på en hensiktsmessig måte. Dette er også i tråd med nyere forskning som hevder at fremtidens lærere bør styrke sitt relasjonelle fokus.

Et annet funn viser at de ulike elementene som trekkes frem har størst verdi under gitte betingelser. For eksempel har regler og rutiner liten nytteverdi om de brukes på en instrumentell måte. For å få et godt utbytte må læreren forstå hensikten med å bruke regler og rutiner, samt innarbeide å trene på disse i samarbeid med elevene. I denne sammenheng kan lærerne dra nytte av å bruke kollegaveiledning der skolens personale bruker observasjon for å lære av hverandre. Dette er et omfattende og kontinuerlig arbeid som ikke kan gjøres i løpet av kort tid. Skal en redusere og håndtere ulike typer atferdsproblemer er det viktig at skolen har en bred forståelse og tilnærming til begrepet. I tillegg til et fokus på enkeltindivid og hjemmeforhold må skolen være åpen for at de selv kan bidra til at negativ atferd utvikles og

oppretholdes. Et ensidig fokus på hjemmeforhold og individ kan i et lengere perspektiv resultere i at skolen er mest opptatt av å endre på eleven, fremfor å iverksette tiltak i miljøet på skolen. Siden atferdsproblematikk er et sammensatt fenomen må det også nevnes at andre tiltak kan være verdifulle og nødvendige for å lykkes. Klasseledelse kan likevel være et viktig verktøy fordi det ser ut til å ha en forebyggende effekt på ulike typer atferdsproblem. Samtidig kan en helhetlig tilnærming til klassen virke mindre stigmatiserende enn å utelukkende fokusere på enkeltindividet.

Skal en utnytte potensialet ved god klasseledelse viser oppgavens funn at dette også forutsetter et godt samarbeid mellom skole og hjem. For enkelte oppleves atferdsproblematikk som et sårbart tema, noe som kan gjøre det vanskelig å anerkjenne at elever kan ha behov for ekstra oppfølging og støtte. En felles forståelse for hvilke utfordringer som eksisterer er viktig for å kunne møte barn og unge på en god og relativt lik måte. I noen tilfeller vil hjelpeinstanser som Pedagogisk-psykologisk tjeneste kunne bistå skolen i deres arbeid. Respondentene legger likevel vekt på at arbeidet først og fremst bør løses innenfor skolens egne rammer, og at ulike elementer ved god klasseledelse slik kan være et viktig verktøy i møte med atferdsproblematikk.

I dag er nytteverdien av god klasseledelse godt dokumentert. Både i forbindelse med forebygging og reduksjon av utfordrende atferd. Forhåpentligvis kan mine funn bidra med å vise at ulike element ved god klasseledelse gir best effekt under gitte betingelser og når de får virke samtidig. Dette studie begrenser seg likevel til et relativt lite utvalg, noe som gjør at det i fremtiden kan være lurt å forske på et større utvalg. Eventuelt kan en interessant vinkling rettet mot elevers opplevelser og refleksjoner omkring samme område, bidra til å gi et bredere perspektiv på verdien av god klasseledelse.

6 REFERANSER

- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2016). *Klasseledelse - Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex as.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). "Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner". *Bedre skole*, nr. 1. Hentet 10. mai, 2017 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/se-eleven-innenfra-trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Briseid, L. G. (2013). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. (s. 21-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn - Evidensbasert kunnskap og praksis*. Trondheim: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. & Onsøyen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kjærnsli, M. & Rohatgi, A. (2016). *Stø kurs - Læringsmiljøet i skolen*. Hentet 19. April 2017, fra PISA - Hovedrapportene: <https://www.idunn.no/sto-kurs-pisa-2015/8-laeringsmiljoet-i-skolen>
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?* Hentet 19. april 2017, fra PISA - Hovedrapportene: <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/rett-spor-eller-ville-veier.pdf>
- Kleven, T. A. (2011). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (s. 123-138), (2. utg.). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*. Meld. St. 22 (2010-2011). Hentet 20. mars 2017, fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse - Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 23. januar 2017, fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-3
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger av 14. april 2000 nr. 31*. Hentet 10. april 2017, fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse: Hva forskningen sier. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse - for elevenes læring*. (s. 21-39). Trondheim: Akademia Forlag.
- Postholm, M. B. & Hoel, T. L. (2013). Innledning. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse - for elevenes læring*. (s. 9-20). Trondheim: Akademia Forlag.
- Saabye, M. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Grunnskolen*. Oslo: Pedlex as.
- Samuelsen, A. S. S. (2006). Lærerefokus i klasseromsobservasjon. *Skolepsykologi nr. 2*, 31-46.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæteren, A.-L. & Vang, K. E. (2017). Lærerne trenger mer pedagogisk kompetanse. *Adresseavisen*. Hentet 9. mai, 2017, fra: <http://www.adressa.no/meninger/kronikker/2017/04/04/Lærerne-trenger-mer-pedagogisk-kompetanse-14544345.ece>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tisløv, I. S. (2016). Ikke noe galt med ”atferdsvansker”. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, nummer 2, side 140-141. Hentet 24. april 2017, fra: http://psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=458450&a=3&utm_content=buffer48f95&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer

VEDLEGG 1:

Intervjuguide - semi-strukturert

Informasjon til intervjupersonene:

- Samtykke til deltakelse i intervju (eget skjema).
- Informasjon om tema og oppgave.
- Intervjupersonene må ikke svare på alle spørsmål dersom dette ikke er ønskelig.
- Informasjon om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt.
- Intervjupersonene kan trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn.
- Samtalene vil bli tatt opp på båndopptaker for senere analyse. Etter endt arbeid blir lydfilene slettet.
- Viktig å presisere at det ikke finnes noen riktige eller gale svar på spørsmålene.

Innledende spørsmål: *Takk for at du kunne stille til intervju. Før vi går i gang med hoveddelen av intervjuet lurer jeg på:*

- Om du kan starte med å fortelle meg litt om hvorfor du valgte å bli lærer?

Hovedspørsmål:

Forståelse av klasseledelse som overordnet begrep:

Som du allerede vet fra tidligere informasjonsskriv, handler min masteroppgave om god klasseledelse og hvilken nytteverdi dette kan ha for å redusere og hjelpe elever med atferdsproblemer.

- Kan du beskrive for meg hva du legger i begrepet god klasseledelse?
- Hvilke kvaliteter tenker du at en dyktig klasseleder bør ha?

I informasjonsskrivet som du svarte på i en e-post til meg ser jeg at du har jobbet X antall år i skolen og at du har en utdanningsbakgrunn fra X.

- Opplever du at du har fått tilstrekkelig kunnskap og informasjon om klasseledelse gjennom egen utdanning, eller er det noe du har tilegnet deg gjennom egen erfaring?

Forståelse av ”atferdsproblem”:

Nå har vi snakket litt om hva du legger i begrepet ”god klasseledelse”. Da lurer jeg på om du kan si og reflektere litt videre om:

- Hvordan du forstår begrepet ”atferdsproblem”?
- Hva tror du ligger til grunn for at noen elever har, eller utvikler atferdsproblemer?
- I hvilken grad opplever du at det finnes slike utfordringer i egen undervisning?
- Hvilke konsekvenser opplever du at atferdsproblemer kan gi for elevene dette gjelder på lengere sikt?
- Hvilke konsekvenser får atferdsproblemer for klassen som helhet, og deg som lærer?
- Hvor avgjørende er lærerens kompetanse for å kunne håndtere og redusere atferdsproblemer i klassen mener du?

Nøkkelbegrep knyttet til klasseledelse:

*Nå ønsker jeg å høre litt mer om noen elementer knyttet til klasseledelse, og hvilke erfaringer og opplevelser du har fra egen undervisning. Først vil jeg gjerne høre litt om **regler, rutiner og struktur** i undervisningen.*

- Først vil jeg vite i hvilken grad du opplever at regler og rutiner kan bidra til å redusere problematferd i egen undervisning?
- Hvilken betydning tenker du at god struktur kan ha for elever som jevnlig viser atferdsproblematikk i undervisningen?
- Kan du gi noen eksempler på situasjoner der det er spesielt viktig å jobbe med regler og rutiner for å forhindre problematferd på skolen?

- Kan du si noe om eventuelle utfordringer knyttet til bruk av regler og rutiner, både for deg som lærer og for elevene?

Relasjoner: *Nå vil jeg spørre noen spørsmål som handler om relasjoner.*

- Først; kan du beskrive hva du mener en god lærer-elev relasjon bør inneholde?
- Hvor viktig opplever du at gode lærer-elev relasjoner er for å forhindre eller redusere atferdsproblemer i undervisningen?
- Kan du gi noen eksempler på relasjonsfremmende tiltak som du selv har god erfaring med?
- Opplever du noen utfordringer knyttet til det å skulle skape gode relasjoner til elever som ikke viser ”ønskelig atferd”? Kan du eventuelt gi noen eksempler på slike utfordringer?
- Hvilken betydning kan gode jevnalderrelasjoner ha for de som i ulik grad viser atferdsproblemer?

Den autoritative lærerrollen *er også et element innenfor klasseledelse. Nå vil jeg stille noen spørsmål knyttet til denne rollen.*

- Hvordan opplever du balansen mellom det å skulle være en tydelig, men samtidig varm voksenperson?
- Hvilken betydning kan positiv støtte og anerkjennelse ha for elever som viser problematferd mener du?
- Har du noen eksempler på ”verktøy” du selv bruker for å fremstå som en varm, men tydelig leder i undervisningen?
- Hvordan tror du undervisningen ville sett ut uten noen tydelig klasseledelse?

Opplevelse av egen kompetanse: *Nå ønsker jeg å vite litt mer om opplevelsene du har av din egen rolle som klasseleder.*

- Først; kan du si noe om egne styrker som klasseleder? Hva opplever du at du mestrer?
- Hvilke utfordringer eller forbedringsområder opplever du at du har?
- Opplever du klasseledelse som et reelt verktøy for ledelse i egen undervisning? Eventuelt på hvilken måte?
- I hvilken grad opplever du at egen utøvelse av god klasseledelse kan bidra til å redusere og eventuelt hjelpe elever med atferdsvansker på kort og lengere sikt?

Opprettholdelse av god klasseledelse og samarbeid med andre instanser:

Til slutt ønsker jeg å stille noen spørsmål om hvordan dere arbeider med klasseledelse på skolen.

- Har lærerne og ledelsen noe felles samarbeid om klasseledelse og problematferd på skolen? Hvordan fungerer eventuelt dette samarbeidet?
- Hva må ligge til rette for at du som lærer skal oppleve klasseledelse som et nyttig ”verktøy” for å håndtere og redusere uønsket atferd?
- Har dere noen samarbeidspartnere eller veiledere som for eksempel spesialpedagog eller personer fra PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) som kan hjelpe dere til å bli bedre rustet i rollen som klasseleder?

Avsluttende spørsmål:

- Før vi avslutter, har du noe mer du ønsker å tilføye, eller eventuelt noen spørsmål til meg?

Takk for at du tok deg tid til å svare på mine spørsmål!

VEDLEGG 2:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Masteroppgave i spesialpedagogikk”

Bakgrunn og formål

Studiet består av en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet (NTNU). Oppgaven er en obligatorisk del av utdanningen med planlagt gjennomføring i 2017. Formålet med studiet er å innhente informasjon om temaet ”klasseledelse” fra ulike lærere i grunnskolen. Intervjupersonene blir valgt ut på bakgrunn av de som er mest passende for å kunne svare på problemstillingen.

Problemstillingen for oppgaven er: *”Hvilke elementer ved god klasseledelse opplever lærere i grunnskolen som nyttige i møte med atferdsproblematikk?”*.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer enkeltintervju med 3-4 intervjupersoner. Spørsmålene vil omhandle temaet ”klasseledelse”, hvilke opplevelser og refleksjoner ulike lærere har om temaet. Intervjuene registreres ved hjelp av en lydbåndopptaker - alle lydopptak vil bli slettet etter endt bruk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger. Ved transkribering av intervjuene, vil intervjupersonene gis ulike ”kode-navn” som; intervjuperson 1, 2, 3 og så videre. Opplysninger som kan gi kjennskap til eventuelle intervjupersoner som ”navn på skole” vil *ikke* inngå som en del av masteroppgaven.

Lydopptak og annen informasjon fra intervjuene, samt kontakt med eventuelle intervjupersoner vil bli oppbevart innelåst så lenge prosjektet er i gang. Intervjupersonene skal ikke kunne gjenkjennes verken i transkripsjoner eller endt masteroppgave.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. Alt av personopplysninger og lydbåndopptak vil bli slettet etter endt innlevering av masteroppgaven. Eventuelle personopplysninger som navn, navn på skole eller andre opplysninger som kan virke gjenkjennerende vil i oppgaven bli anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studiet, ta kontakt med:

Ane H. G. Sirnes, tlf. 93 48 33 37 eller på mail, ane.hgs@gmail.com.

Veileder på oppgaven er: Nicole Veelo, som kan kontaktes på mail, nicole.veelo@ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg gir herved mitt samtykke til at Ane H. Grinaker Sirnes kan benytte dette datamateriale i sin masterstudie med følgende problemstilling: *”Hvilke elementer ved god klasseledelse opplever lærere i grunnskolen som nyttige i møte med atferdsproblematikk?”*.

- Jeg er kjent med at opplysningene som innhentes i intervjuet behandles konfidensielt og anonymiseres når studien er ferdig.
- Jeg forstår at deltakelse i studiet er frivillig, og at jeg har anledning til å trekke mitt samtykke uten noen form for videre begrunnelse.
- Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon, og jeg samtykker til å delta i studien.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3: Godkjenning av prosjektet - NSD.



Nicole Veelo Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM Vår dato: 19.01.2017 Vår ref: 51572 / 3 / AGH Deres dato: Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV
PERSONOPPLYSNINGER**

**Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt
13.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:**

51572 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

*Klasseledelse NTNU, ved institusjonens øverste leder Nicole
Veelo , Ane Helene Grinaker Sirnes*

**Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at
behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til
personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i
personopplysningsloven.**

**Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet
gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet,
korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt
personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter.
Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.**

**Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom
behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til
grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via
et eget skjema,
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal
også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår.
Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.**

**Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en
offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.**

Personveimombudet vil ved prosjekts avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Agnete Hessevik

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Kopi: Ane Helene Grinaker Simes ane.hgs@gmail.com



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Dersom du utarbeider en mer detaljert intervjuguide, ber vi om at denne ettersendes til personvernombudet@nsd.no før du gjennomfører intervjuene.

Prosjektnr: 51572

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak