

Birgitte Fiskvik

Hilde Kruksve

”Jeg er ingen leksegutt, jeg er en lekegutt!”

En kvalitativ studie om læreres erfaringer knyttet til elever med lærings- og undervisningshemmende atferd og læringsmiljø

Masteroppgave i spesialpedagogikk

NTNU, Pedagogisk institutt

Trondheim, juni 2011

Forord

Tiden er inne for å avslutte vår studie. Det har vært en lang og krevende prosess. Samtidig har arbeidet med studie vært lærerikt og interessant. Vi har samarbeidet gjennom hele oppgaven, noe som kan være både anstrengende og befriende på samme tid. Det sies at to hoder tenker bedre enn ett, noe vi har fått erfart i stor grad. Selv om samarbeidet har vært positivt, er det også tidkrevende å skrive sammen. Det har oppstått mange diskusjoner der vi til slutt har møttes på halvveien.

Gjennom prosessen har vi mottatt støtte og gode innspill, derfor er det mange som fortjener en takk. Takk til vår veileder, Per-Egil Mjaavatn, som har hjulpet oss på rett spor når vi har vært på ville veier. Din positivitet er smittende! Vi takker våre informanter for at dere villig gav av deres kunnskap og dyrebare tid. Videre vil vi takke våre kjære samboere, Sivert og Vidar, for at dere har holdt ut med oss i denne stressende tiden. Vi takker også for at dere stilte opp på prøveintervju. Avslutningsvis vil vi takke hverandre for et godt samarbeid og ønsker hverandre lykke til videre på ferden.

Trondheim, juni 2011

Hilde Kruksve og Birgitte Fiskvik

Sammendrag

I denne studien ønsker vi å belyse følgende problemstilling:

”Hvordan opplever og erfarer lærere å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle i en klasse med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd”?

Sosialøkologi står sentralt i studiens teoretiske ramme. Vi har fokus på hvordan læreren og ulike faktorer kan påvirke læringsmiljøet i klasserommet. Det fysiske- og sosiale miljøet samt den pedagogiske virksomheten er av betydning i denne sammenhengen. Sosialøkologi handler blant annet om samspillet mellom mennesker og miljø og deres påvirkning på hverandre. Dette er derfor sentralt i vår studie.

Denne studien er en kvalitativ studie med intervju som datainnsamlingsstrategi. Vi benyttet oss av et halvstrukturert intervju der vi hadde en samtale med hver enkelt informant. Målet med intervjuene var at informantene skulle fortelle mest mulig fritt om sine opplevelser og erfaringer knyttet til emnet. De funnene som ble gjort danner utgangspunkt for utvikling av fire hovedkategorier i analysedelen; *kjennetegn på lærings- og undervisningshemmende atferd, fysisk miljø, sosialt miljø og pedagogisk virksomhet*. Selve analysedelen består av drøfting av teori og funn opp mot problemstillingen.

Den første kategorien, *kjennetegn på lærings- og undervisningshemmende atferd*, omhandler informantenes synspunkter på hva lærings- og undervisningshemmende atferd er. Neste kategori omhandler *fysisk miljø*. Møblering og plassering, visualisering, hjelpemidler og fysisk struktur og oversikt er viktige elementer for et godt læringsmiljø. Tredje kategori tar for seg det *sosiale miljøet* i klasserommet. Her presenteres ulike faktorer som kan være av betydning for å skape et godt læringsmiljø: det å se og synliggjøre elevens positive egenskaper, gode lærer-elev relasjoner, grensesetting og trygghet. Fjerde og siste kategori omhandler den *pedagogiske virksomheten*. Her står betydningen av tilpasset opplæring og elevens medbestemmelse sentralt.

Sentrale funn i denne studien er at de ulike faktorene innenfor fysisk- og sosialt miljø samt pedagogisk virksomhet må være tilpasset hver enkelt elev. Det er særlig viktig for eleven med lærings- og undervisningshemmende atferd da tilpasset undervisning kan virke forebyggende på

uønsket atferd. Lærerne erfarer og opplever at tilpasset opplæring kan være vanskelig grunnet ressursmangel i skolen. Studiens funn er interessante, men vi kan likevel ikke trekke en konklusjon på bakgrunn av disse. Dette grunnet utvalgsstørrelse og at lærerne kan oppleve og erfare situasjoner ulikt.

Innholdsfortegnelse

• 1.0 Innledning	1
• 2.0 Perspektiver på atferdsproblematikk	4
2.1 Individperspektivet	4
2.2 Aktørperspektivet	5
2.3 Mestringsperspektivet	5
2.4 Sosialkonstruksjonistisk perspektiv	6
2.5 Sosialøkologisk perspektiv	7
• 3.0 Atferdsproblemer i skolen	8
3.1 Sosial isolasjon	9
3.2 Utagerende atferd	9
3.3 Alvorlige atferdsvansker	10
3.4 Lærings- og undervisningshemmende atferd	10
• 4.0 Fysisk miljø	11
4.1 Plassering og møblering i klasserommet	11
4.2 Visualisering og hjelpemidler	11
4.3 Klassestørrelse	12
• 5.0 Sosialt miljø	14
5.1 Synliggjøring av elevens gode egenskaper	14
5.2 Mestring	15
5.3 Trygghet	16
5.4 Grensesetting	17
5.5 Elev- lærer relasjon	18

5.6 Sosial kompetanse	20
• 6.0 Pedagogisk virksomhet	22
6.1 Tilpasset opplæring	22
6.2 Tilpasset opplæring i praksis	23
6.3 Teoretisk fokus og for lite fysisk aktivitet	24
6.4 Elevens medbestemmelse	26
• 7.0 Metodisk tilnærming	28
7.1 Kvalitativ forskning	28
7.2 Fenomenologi	28
7.3 Datainnsamling	29
7.4 Forskerrollen i kvalitativ forskning	30
7.5 Kvalitet i kvalitativ forskning	31
7.6 Ethiske vurderinger	33
7.7 Egen forskningsprosess	33
7.7.1 Valg av tema og problemstilling	34
7.7.2 Valg av informanter	34
7.7.3 Datainnsamling	35
7.7.4 Transkribering og utvikling av kategorier	36
• 8.0 Rapport fra intervjuene	37
8.1 Presentasjon av informantene	37
8.2 Kjennetegn på lærings- og undervisningshemmende atferd	37
8.3 Fysisk miljø	39
8.3.1 Møblering og plassering i klasserommet	39
8.3.2 Visualisering	40
8.3.3 Organisering og struktur	41
8.4 Sosialt miljø	43
8.4.1 Elev- lærer relasjon	43
8.4.2 Grensesetting	45

8.4.3 Synliggjøring av elevens positive egenskaper	47
8.4.4 Trygghet	50
8.5 Pedagogisk virksomhet	51
8.5.1 Tilpasset opplæring	51
8.5.2 Elevmedvirkning	54
• 9.0 Analyse av funn	55
9.1 Kjennetegn på lærings- og undervisningshemmende atfred	55
9.2 Fysisk miljø	57
9.2.1 Møblering og plassering i klasserommet	57
9.2.2 Visualisering	58
9.2.3 Fysisk struktur og oversikt	59
9.3 Sosialt miljø	61
9.3.1 Synliggjøring av elevens positive egenskaper	61
9.3.2 Elev-lærer relasjon	63
9.3.3 Grensesetting	65
9.3.4 Trygghet	65
9.4 Pedagogisk virksomhet	66
9.4.1 Tilpasset opplæring	66
9.4.2 Elevens medbestemmelse	68
• 10.0 Oppsummering av analyse	70
• Referanseliste	72
• Vedlegg	79

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Utdrag fra kategorisering

Vedlegg 5: NSD

1.0 Innledning

En stor del av barna som henvises til hjelpeapparatet, for eksempel PPT og BUP, har ulike former for atferdsvansker. I barnepsykiatrien gjelder mellom halvparten og en tredjedel av alle henvisninger ulike former for atferdsvansker hos barn. Skolen har derfor et ansvar i forhold til forebygging (Drugli, 2008). Mange elever i Norge har atferdsproblemer, som kan påvirke elevenes og lærernes skoledag på en negativ måte. Atferdsproblematikken er ikke et nytt fenomen, men har fått større fokus de siste 20-30 årene.

Det finnes mange begreper som kan benyttes om atferdsvansker, men uavhengig av hvilken betegnelse man benytter handler det i all hovedsak om barn og unge som har store vansker med å finne seg til rette i barnehage, skole og i samfunnet ellers. På den ene siden har man de stille, innesluttete barna som isolerer seg fra resten av gruppa, og på den andre siden har man de barna som lett kommer i konflikter, bryter sosiale spilleregler og kan oppfattes som aggressive. Disse vanskene kan påvirke barnets psykososiale fungering. Blant skolebarn er utagerende atferdsvansker de mest utbredte vanskene (Drugli, 2008). Siden vanskene kan påvirke barnets psykososiale fungering, ser vi viktigheten av tidlig forebyggende innsats i småskolen. I følge Sørli (2000), Nordahl, Mausehagen og Kostøl (2009) og Ogden (2009) kalles den vanligste typen atferdsproblemer for lærings- og undervisningshemmende atferd. Videre legger de vekt på at denne typen problematferd først og fremst forekommer i undervisningssituasjonen. Selv om denne typen atferdsvansker kan sees på som den mildeste typen, kan elevene utvikle en mer alvorlig form, og det er derfor særdeles viktig å oppdage og ta tak i problemet tidlig.

PISA-undersøkelsen fra 2003 gjennomført i regi av OECD, viser at norske elever lå under middels når det gjelder grunnleggende ferdigheter i skolen. Videre viste undersøkelsen at norske elever opplevde skoletimene som mer bråkete enn de fleste andre elever i Europa. En ny undersøkelse gjennomført i 2009, viser derimot at elevenes ferdigheter har forbedret seg. Det antas at denne positive utviklingen kommer av et bedret fokus på grunnleggende ferdigheter, samt tidlig innsats hos de svakeste elevene. Studien tyder på at dette gir resultater. Direktør i Utdanningsdirektoratet Petter Skarheim påpeker at det er avgjørende at det gode arbeidet i skolen fortsetter (PISA, 2009).

Når det gjelder elever med lærings- og undervisningshemmende atferd, har læreren et stort ansvar. Disse elevene har ingen diagnose og skolen har sjelden ekstra ressurser tilgjengelige for disse elevene. Skolen blir ofte den eneste hjelpedistansen for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd.

På bakgrunn av dette ser vi viktigheten av å ha fokus på hva læreren kan gjøre for å skape en god skolehverdag for elevene. Det er selvfølgelig mange faktorer som spiller inn på elevenes hverdag, som for eksempel lærerens samarbeid med foreldre, fritid, elevens omgangskrets og så videre. Vi har valgt å fokusere kun på det læreren kan gjøre i klasserommet. Dette ser vi på som interessant og sentralt, da vi mest sannsynlig kommer til å møte på denne tematikken i arbeidslivet. Vi vil fokusere på hvordan lærere kan skape et godt læringsmiljø for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd og for resten av klassen. Skolen skal være tilpasset hver enkelt og skal romme alle barn og unge, uansett forutsetninger og behov. Alle skal få realistiske muligheter til læring og utvikling. I følge opplæringsloven § 9a (Opplæringsloven, 2010) har alle elever i grunnskolen rett til et godt fysisk og psykososialt miljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Med bakgrunn i dette kom vi fram til følgende problemstilling:

”Hvordan opplever og erfarer lærere å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle, i en klasse med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd?”

Det finnes ulike perspektiver på hva årsaken til atferdsproblemer er. Et perspektiv alene kan ikke forklare hvordan problematferd oppstår og utvikles, men må sees i sammenheng for å få en helhetlig forståelse. I vår studie ser vi på hva læreren kan gjøre i klasserommet. For å fange lærerens perspektiv har vi intervjuet tre kvinnelige lærere ved ulike skoler. De tre lærerne arbeider ved 1. til 4. klassesetrinn. Lærerne har ulik arbeidserfaring, men til felles har de alle erfaring med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Sosialøkologisk er et sentralt teoretisk perspektiv vår studie, da fokuset ligger på samspill mellom mennesker og miljø.

Vi har gjennomført og skrevet oppgaven sammen. Gjennom diskusjon har vi sammen kommet til enighet om hva de ulike delene skal inneholde. Studiens arbeidsprosess har for oss bestått av et tett samarbeid der vi har fordelt arbeidsmengden likt.

Studien har ti kapitler fordelt på tre hoveddeler. Første del består av kapittel 2-6, som inneholder oppgavens teoretiske utgangspunkt. Her vil vi presentere de teoretiske hovedområdene: ulike perspektiver på atferdsproblematikk, atferdsproblemer i skolen, fysisk- og sosialt miljø i

klasserommet og pedagogisk virksomhet. Andre del består av kapittel 7, som omhandler studiens metodiske tilnærming. Først gjør vi rede for metodens teoretiske grunnlag før vi videre presenterer egen forskningsprosess. Vi beskriver også hvorfor ulike valg ble tatt. Studiens tredje og siste del består av kapittel 8-10. Her legger vi frem innsamlede data og analyse av de funnene som er gjort. Til slutt oppsummerer vi de sentrale funnene i studien samt hva vi kunne gjort annerledes.

2.0 Ulike perspektiver på atferdsproblematikk

Årsakene til problematferd i skolen kan forklares ved hjelp av ulike perspektiver. Disse må sees i sammenheng med hverandre for å forvalte hele sannheten om problematferd (Overland, 2007).

Vi har valgt å fokusere på fem av disse perspektivene som samlet vil gi en helhetlig forståelse av hvordan problematferd kan oppstå og utvikles. Vi vil i korte hovedtrekk gjøre rede for individperspektivet, aktørperspektivet, mestringsperspektivet, det sosialkonstruksjonistiske perspektivet og det sosialøkologiske perspektivet. Hvilket perspektiv læreren har på atferdsvansker, får betydning for hvordan de tilrettelegger og forholder seg til elevene i klasserommet.

2.1 Individperspektivet

Individperspektivet knytter problematferden opp mot forhold ved individet (Overland, 2007). Denne årsaksforklaringen har vært den vanligste innenfor spesialpedagogikken og muligens den mest brukte innenfor skoleverket (Overland, 2007). Det har opp gjennom årene vært mye kritikk rettet mot dette årsaksorienterte individperspektivet. Begrunnelsen for dette er dets ensidighet rettet mot individets biologiske og genetiske disposisjoner. Det har i årerække vært fokusert på individets svakheter og mangler, der det handler om å sette inn tiltak som kan ”reparere” individets skade. Om man holder et fokus rettet mot elevens avvik, vil det fort resultere i at problemene individualiseres og det sosiale miljøet rundt eleven blir undervurdert (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Kritikere vil snu fokuset på elevens ressurser og muligheter i stedet for elevens svakheter og problemer. Det handler også om å forkaste ensidigheten ved å se sammenhengen mellom biologiske og genetiske forhold sammen med omgivelsene rundt barnet. Her legges stor vekt på risikofaktorer i hjem, skole og fritid (Nordahl m.fl., 2005; Overland, 2007). Ved en slik tankegang blir synet på eleven endret. Eleven går fra å være en vanske til å ha en vanske, noe som utgjør en stor forskjell. Årsakene til problematferden vendes bort fra individuelle negative beskrivelser om eleven til mulighetene i samspill og relasjoner i miljøet. Det vil videre være

viktig å sette seg inn i elevens perspektiv på sin hverdag og se sammenhengen mellom dette og atferden. Det handler her om et aktørperspektiv.

2.2 Aktørperspektivet

Gjennom dette perspektivet sees eleven på som en aktiv deltaker som velger egne handlinger på bakgrunn av hvordan de oppfatter ulike situasjoner. På denne måten vil elevene aktivt bidra til hvordan deres egen hverdag skal utformes. (Nordahl m.fl., 2005; Overland, 2007). Videre hevder Nordahl m.fl. (2005) og Overland (2007) at de valgene som eleven velger å ta avhenger av elevens vurdering av situasjonen, og de ønsker, mål og verdier som eleven har. Selv om vi som voksne vet at eleven ikke alltid er bevisst sine valg, kan vi se på elevens valg som rasjonelle ved å se dem opp mot elevens oppfatning av virkeligheten. Det vil derfor være viktig at voksne setter seg inn i elevens ståsted for å forstå bakgrunnen for elevens handlinger.

Aktørperspektivet er viktig av den grunn at vi som voksne setter oss inn i elevens hverdag og gjennom dette kan bruke deres erfaringer i undervisningen i klasserommet. Det er viktig som lærer å se sammenhengen mellom elevens oppfatninger og handlinger i skolen på grunn av at dette gir konsekvenser for elevens atferd og læring (Nordahl m.fl., 2005). Kunnskap og forståelse av den enkelte elev er en forutsetning for å gjøre skolehverdagen til en elev med problematferd betraktelig lettere. På denne måten stiller eleven sterkere til å nå og mestre sine mål innenfor sin skolegang. Nordahl m.fl. (2005) hevder videre at som lærer til disse elevene er det viktig å vite hvordan deres erfaringer kan brukes i undervisningen, i stedet for at fokuset skal være på hvordan ro, orden og disiplin skal opprettholdes. Å vite hvordan man skal ta tak i elevens erfaringer og knytte dette opp mot undervisningen er viktig for elevens mestringsfølelse. Det vil være relevant å se videre på mestringsperspektivet.

2.3 Mestringsperspektivet

Mestringsperspektivet blir sett på som et grunnleggende perspektiv for å forstå problematferd (Nordahl m.fl., 2005). Dette perspektivet tar utgangspunkt i at problematferd hos elevene kan ha en sammenheng med at de ikke føler de mestrer de utfordringene de møter i skole, hjem og fritid.

(Overland, 2007). Store deler av elevenes hverdag består av tid som skal tilbringes på skolen. Derfor kan manglende mestringsfølelse på skolen føre til negative konsekvenser.

Innenfor teorien om mestringsperspektivet blir det benyttet ulike betegnelser og begreper. Bø (2000, i Nordahl m.fl., 2005) bruker ressursmodellen for å forklare hva som er av betydning for at eleven med problematferd skal føle mestring. Denne betegnelsen handler om at det er viktig å ta for seg det eleven kan og videreutvikle dette. Det gjelder å fokusere på de ressursene eleven disponerer. Bø (2000, i Nordahl m.fl., 2005) skriver videre at ressursmodellen ønsker å satse på elevens nettverk som det aktuelle hjelpeapparat. Dette vil blant annet gjelde foreldre, skole og venner som bidrar til sosial læring og kompetanseheving.

Mestringsmulighetene til en elev med problematferd baserer seg på ulike faktorer; hvilken risiko eleven har blitt utsatt for tidligere i livet, hvordan læring i skolen blir tilrettelagt og i hvilken grad de støttes til å utvikle faglig og sosial kompetanse (Overland, 2007). Et eksempel på dette kan være at små utfordringer også er en risikofaktor for eleven. Mestring handler om at eleven skal mestre utfordringer i hverdagen og oppleve motivasjon ved å få troen på at egne muligheter utvikles maksimalt (Overland, 2007). For at eleven skal oppleve å mestre utfordringer i skolehverdagen vil han/hun være avhengig av voksne som ser elevens muligheter framfor begrensninger. I forhold til dette vil det sosialkonstruksjonistiske perspektivet stå sentralt.

2.4 Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet

Gjennom det sosialkonstruksjonistiske perspektivet er elevens problematferd knyttet til de voksnes forventninger og oppfatninger (Overland, 2007). Overland (2007) peker videre på at subjektive kriterier her blir lagt til grunn. For en barneskoleelev med problematferd er elevens lærere som har definisjonsmakten. Deres mening om hva som er problematferd eller ikke, ligger til grunn. Fokuset vil rettes seg videre mot lærerens tro på om det er muligheter for å snu elevens situasjon over til noe positivt (Overland, 2007). Shotter (1993) mener at tanker, følelser, minne og selvet skapes gjennom kommunikasjon og kontakt med andre mennesker. Hovedfokuset i konstruksjonismen er at vi mennesker fortolker våre observasjoner og dette vil igjen bære preg av menneskets forståelse av virkeligheten. Det konstruksjonistiske perspektivet går ut på at menneskers tro og forventninger skaper sosiale realiteter. Det vil si at tro og forventninger hos

andre kan være med på å skape problematferd hos eleven (Nordahl m.fl., 2005). Miljøet rundt et barn kan være stort og bestå av mange ulike aspekter. Selv om for eksempel elevens lærere ser mulighetene for å snu elevens situasjon over til noe positivt, kan det fortsatt være uoverensstemmelse mellom lærerne og et annet aspekt i elevens miljø. Dette kan resultere i en fortsettende økt risiko for negativ atferdsutvikling, som kan sees i sammenheng med det sosialøkologiske perspektivet.

2.5 Det sosialøkologiske perspektivet

Bronfenbrenner (1979) benyttet tidligere begrepet, ”ecology of human development” som oversettes til sosialøkologi. Perspektivet ser på sammenhengen mellom det utviklende mennesket og miljøet. Videre hevdet han at individet er helhetlig, som aktivt omformer omgivelsene rundt seg samtidig som det selv blir omformet av omgivelsene.

Ved å tenke i sosialøkologisk retning samtidig som en skal forstå atferdsvansker i skolen, peker fokuset mot eleven og det systemet eleven er en del av (Nordahl m.fl., 2005). Miljøet rundt barnet som består av familie, skole, klassekamerater og kontakten mellom skole og hjem, er viktige faktorer som må tas med i en forståelse av elevens atferdsvansker. Atferdsvansker opprettholdes ved at elevens økologi (familien, skolen, foreldrenes arbeidsplass, klassekamerater, nabolag, venner til foreldre) påvirker hverandre gjensidig (Nordahl m.fl., 2005). Nordahl m.fl. (2005) snakker videre om behandlingsstrategier som bygger på den sosialøkologiske modellen. Det handler om å kartlegge og forstå problemet ved å skaffe informasjon fra kilder som påvirker elevens hverdag. Det vil være relevant for fagfolk å finne det negative i barnets utvikling og snu dette over til noe positivt.

3.0 Atferdsproblemer i skolen

Begrepet atferdsproblemer er et uklart begrep som rommer mye (Nordahl, m.fl., 2005). Det finnes mange ulike forklaringer og faguttrykk som beskriver atferdsproblemer hos barn og unge. Dette er begreper som tilpasningsvansker, psykososiale vansker, sosiale og emosjonelle vansker og samspillsvansker (Ogden, 2009). Befring (2008) forklarer at uansett hvilket begrep eller uttrykk man benytter, handler det om barn eller unge som har problemer med å finne seg til rette i skole og skolesamfunn. Ogden (2009, s. 18) definerer atferdsproblemer på følgende måte:

”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”.

Walker, Ramsey og Gresham (2004) hevder at eleven i skolen forsøker å tilpasse seg de andre elevene og læreren. Man kan derfor snakke om ulik grad av mestring av elevrollen. Carl Rogers (1969) påpeker at den enkelte elevs atferd gjenspeiler den oppfatningen eleven har av seg selv. Videre forklarer han at dersom det er store sprik mellom den en opplever å være og den en burde være vil elevens selvoppfatning være lav, og det er stor risiko for at atferden vil vedvare. Styrking av selvbilde vil derfor være avgjørende for eleven med denne typen atferd.

Det finnes også ulike former for atferdsproblemer. I følge Nordahl m.fl. (2005) er den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for problematferd på å skille mellom internalisert (innagerende) og eksternalisert (utagerende) atferd. Dette er en typologisk klassifisering som Carl Jung lanserte i 1923 (Befring, 2008). Ekstrovert atferd omhandler elever som fremstår urolige, aktive, impulsstyrte og av og til aggressive (Nordahl, m.fl., 2005). Under ekstrovert atferd ligger begreper som alvorlige atferdsvansker. Alvorlige atferdsvansker er uttrykk for elever med store avvik fra aksepterte regler og normer for atferd og for alvorlig krenkelse av andres rettigheter (Ogden, 2005 s.21). Denne typen atferd betegnes ofte som atferdsforstyrrelse, som i følge International Classification of Diseases er en psykiatrisk diagnose, med gjentakende og vedvarende mønster av aggressiv eller utfordrende atferd.

Introvert atferd omhandler elever som blant annet foretrekker å være alene, nekter å snakke, er passive og engstelige (Achenbach, 1991). Denne typen atferd er blitt mindre fokusert på i skolesammenheng enn ekstrovert atferd, sannsynligvis fordi de ikke skaper problemer for andre i den grad elever med utagerende atferd gjør (Ogden, 2009).

Ogden (2009) legger vekt på at atferdsproblemer forekommer langt hyppigere blant gutter enn jenter. Det gjelder for øvrig aggressiv og utagerende atferd mer enn introvert atferd. Nordahl og Sørli (Nordahl m.fl., 2009) deler problematferd inn i fire hovedgrupper: sosial isolasjon, utagerende atferd, alvorlige atferdsproblemer og lærings- og undervisningshemmende atferd. Videre vil vi kort presentere hver enkelt gruppe, med mest fokus på lærings- og undervisningshemmende atferd.

3.1 Sosial isolasjon

Sosial isolasjon dreier seg i følge Nordahl m.fl. (2009) om elever som føler seg ensomme på skolen, er deprimerte, usikre og er alene i friminuttene. Denne typen atferd får som nevnt tidligere mindre oppmerksomhet i skolen, sannsynligvis fordi denne typen atferd ikke nødvendigvis går utover andre (Nordahl m.fl., 2005). Selv om dette ikke er et problem for andre, kan det være alvorlig for de innadvendte elevene. De kan være redde for å gå på skolen, ha prestasjonsangst og slite med egne tanker og følelser. Dette kan bidra til at de har vanskelig for å ta ut sitt eget potensiale i skolen. Det viser seg at denne typen atferd øker i omfang fra små- til mellomtrinnet og at problemene er like vanlige hos gutter og jenter (Ogden, 2009). Dette støttes blant annet av Nordahl m.fl. (2009, 2005).

3.2 Utagerende atferd

Denne typen atferd innebærer handlinger som at eleven blir fort sint, krangler eller slåss med andre elever. Det kan være både i form av fysiske eller verbale angrep. Omfanget av den fysiske utageringen er høyest på barnetrinnet og synker med stigende klassetrinn. Mens omfanget av verbal utagering er høyest mot slutten av ungdomsskolen. Den utagerende atferden forekommer oftest hos gutter (Nordahl m.fl., 2009).

3.3 Alvorlige atferdsproblemer

Alvorlige atferdsproblemer innebærer handlinger som er i strid med aksepterte sosiale normer og regler. Denne atferden kan innebefatte handlinger som trusler om vold, tyveri, hærverk, mobbing, omfattende skulking eller rusmisbruk (Nordahl m.fl., 2009). Denne atferden er vedvarende og påvirkes ikke særlig av de sosiale konsekvensene som oppstår (Walker m.fl., 2004). Dette er den mest sjeldne formen for atferdsproblemer og den forekommer om lag fire ganger så hyppig blant gutter som jenter (Ogden, 2009).

3.4 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Som nevnt finnes det mange ulike begreper som forklarer ulike typer for atferdsproblemer. I vår studie har vi valgt å legge fokuset på det som Sørli (2000), Nordahl m.fl. (2009) og Ogden (2009) kaller lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette beskrives som den vanligste formen for problematferd i skolen. Sørli (2000) og Ogden (2009) definerer lærings- og undervisningshemmende atferd som uro, bråk og avbrytelser som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats og dermed til et dårlig læringsmiljø. Videre forklarer Ogden (2009) at eksempler på slik atferd kan være avbrytelser, mas og protester. Denne typen atferd kan føre til høyt støynivå, konflikter i klassen, svak faglig mestring og negative lærer- elev relasjoner. Nordahl m.fl. (2005, 2009) beskriver lærings- og undervisningshemmende atferd som at en blir lett distraheret, drømmer seg bort, er urolig og bråkete, og forstyrrer andre elever i timen. Videre legger de vekt på at denne typen problematferd først og fremst forekommer i undervisningssituasjonen. Befring (2008) kaller den samme typen atferd for læringshemmende relasjonsvansker.

Lærings- og undervisningshemmende atferd er som tidligere nevnt den vanligste og mildeste formen for problematferd i skolen. Man vil kanskje tenke at det er viktigere å ta tak i de alvorligste tilfellene. Det er viktig å ta tak i lærings- og undervisningshemmende atferd og forebygge den på best mulig måte nettopp for å unngå at det utvikler seg til å bli mer alvorlig enn det i utgangspunktet er. Det er blant annet derfor vi har valgt å fokusere på lærings- og undervisningshemmende atferd i stedet for å se på alvorlige atferdsvansker.

4.0 Fysisk miljø

Det fysiske miljøet på skolen og i klasserommet er en vesentlig del av læringsmiljøet elevene møter. Fysisk miljø innebærer blant annet hvordan skolebygningen er utformet og hvordan den fungerer i læringssammenheng. Det finnes lite forskning som dokumenterer at bestemte trekk ved det fysiske miljøet fremmer læringsutbyttet hos elevene, men det er likevel ingen tvil om at det er betingelser i det fysiske miljøet som bidrar til bedre helse og trivsel hos elevene.

(Utdanningsdirektoratet, 2009)

4.1 Plassering og møblering i klasserommet

Damsgaard (2003) er opptatt av elevenes fysiske plassering i klasserommet. Hun legger vekt på at elevene forstyrres av ulike ting og bør derfor plasseres slik at hver enkelt får best mulig arbeidsro og konsentrasjonsmuligheter. Videre legger hun til at det er viktig å unngå at det utvikles urolige soner i klasserommet og at det derfor også er viktig å vurdere hvem som skal sitte sammen, for å ivareta roen på en god måte. Damsgaard (2003) påpeker også at dersom klasserommet har god plass, kan det være hensiktsmessig å ha avgrensede områder til ulike aktiviteter. For eksempel kan elever som jobber individuelt, sitte for seg selv i stillehjørnet, mens de som samarbeider sitter ved gruppebordene. Noen kan også lese i lesekroken. Damsgaard (2003) hevder at gjennom å utnytte de plasseringsmulighetene som finnes i klasserommet, kan man få differensiering i både arbeidsform og innhold. Hun legger til at plassering og møblering er avhengig av at man tenker nytt og at man investerer i fleksible arbeidsbord og stoler og så videre.

4.2 Visualisering og hjelpemidler

Damsgaard (2003) er også opptatt av å benytte visuelle hjelpemidler i undervisningen. Hun mener at det koster læreren svært lite å benytte seg av bilder, eller å skrive på tavla, samtidig som det blir gitt en beskjed. Dette kan bidra til at elever lettere oppfatter det som formidles. Hun legger til at enkelte elever også vil ha nytte av en visuell dagsplan, eller arbeidsplan, der bilder trinnvis viser hva som skal foregå eller gjøres.

Videre legger hun vekt på at konkretiseringsmaterieell vil forenkle innlæringen for mange elever. Slike hjelpemidler kan for eksempel benyttes i forhold til matematikk. Det er enklere for noen elever å forholde seg til for eksempel brøk, når man deler opp og ser sammenhengen mellom ulike størrelser. Det vil også være enklere å forholde seg til hva en desiliter er, dersom man benytter seg av måleenhetene i matlaging. Også Jordet (2010) er inne på bruk av konkrete i undervisningen. Han er spesielt opptatt av at undervisningen kan foregå utendørs, men også mange av forslagene hans kan foregå innendørs. Han påpeker blant annet at elevene kan lage egne konkrete som kan benyttes i undervisningen. Elevene kan for eksempel gjennomføre telleoppgaver, eller arbeide med tall med naturelementer som kongler, steiner og pinner.

Til slutt nevner Damsgaard (2003) at det er varierende arbeidstempo i en klasse. Noen elever har vansker rent motorisk, i forhold til å skrive fort. Her påpeker hun at hjelpemidler som for eksempel PC vil gjøre skolearbeidet lettere for mange. Hun hevder at dette kan bidra til å opprettholde fortellergleden. Dersom en elev strever så mye med håndskriften, kan det føre til at eleven ikke klarer å formidle det han vil, og dermed mister mye av lysten til å skape tekst.

4.3 Klassestørrelse

Ulik forskning har ofte konkludert med at klassestørrelse spiller liten rolle i forhold til læringsmiljø og læringsutbytte. En engelsk studie (Blatchford, Bassett, Brown & Martin, 2007) viser derimot at det er mer en- til en kontakt mellom lærer og elev i store klasser og at elevene generelt har en mer aktiv rolle i mindre klasser. Studien viser at elevene i små klasser tar mer initiativ selv, i stedet for kun å svare på spørsmål som læreren stiller. Forskerne som har gjennomført denne studien hevder at lærere ofte ikke er flinke nok til å utnytte dette potensialet som ligger i de små klassene, og påpeker at dette er mye av årsaken til at andre studier har konkludert med at klassestørrelsen spiller liten rolle.

Videre kommer det også fram i studien at det er vanskeligere å tilpasse undervisningen i større klasser. Et annet problem er at det er vanskeligere for lærerne å se hver enkelt elev og se eventuelle problemer elevene har på et tidlig stadium. Forskerne hevder at dette går utover de elevene som ligger ytterst i prestasjonsskalaen, i begge ender. Det er vanskelig å legge til rette for

både de flinkeste og de svakeste. Dette resulterer i at læreren faglig legger seg et sted på midten. På denne måten mister læreren kanskje de elevene som har mest behov for en tilpasset opplæring.

5.0 Sosialt miljø

Det sosiale miljøet i klassen er av stor betydning for læringsmiljøet. Elevene er avhengige av gode relasjoner både til lærer og medelever for å oppleve en positiv utvikling. Elevenes selvoppfatning påvirkes av hvordan de blir behandlet av lærere og medelever og vil igjen kunne ha innvirkning på elevenes atferd. Et godt læringsmiljø preges av trygghet, oversikt, ro og stabilitet. Uønsket atferd vil dermed påvirke læringsmiljøet negativt.

5.1 Synliggjøring av elevens positive egenskaper

Maslow (1970) var blant annet opptatt av menneskets grunnleggende behov som forklarer fellestrekk ved atferden hos menneskene. Det tenkes at behovene utgjør et hierarki som framstilles gjennom en pyramide. Det handler om de mer generelle behovene i ulike situasjoner som resulterer i at teorien ikke kan brukes for å forklare spesifikke handlinger i en spesifikk situasjon. Maslow (1970) skiller mellom to typer av behov: mangelbehov og vekstbehov. Øverst i pyramiden under mangelbehovene kommer behovet for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. For å skape et godt læringsmiljø vil behovet for positiv selvoppfatning være sentralt. Ved å dekke disse behovene kreves det at elevene opplever mestring gjennom gitte oppgaver og føler at de får anerkjennelse for det de gjennomfører (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Forskning viser at ros og oppmuntring er en faktor som bidrar til å skape et godt læringsmiljø for elevene (Nordahl m.fl., 2009). I følge Webster–Stratton (2007) viser forskning at mangel på ros og positiv oppmuntring kan føre til økt upassende atferd. Ros gir barna god selvtillit og gir dem mot til å mestre nye ferdigheter i hverdagen. Rosen kan gi dem motivasjon til å være tålmodig overfor noe de synes er vanskelig og har ofte stor innvirkning på barnas atferd. Videre hevder Webster–Stratton (2007) at det tar veldig liten tid å oppmuntre barn til positiv atferd. Det gjelder å rose barna i det rette positive øyeblikk. I følge Slåttøy (2002) er ros fra lærerens side en viktig sosial forsterker. Elever som stadig opplever negative tilbakemeldinger og negativ oppmerksomhet kan lettere miste motivasjonen, bli irriterte eller gå over til å stille seg likegyldig overfor tilbakemeldingene på grunn av at dette har blitt en vanesak for eleven. Videre forteller Slåttøy (2002) at flere lærere har erfart at fordelingen mellom positive og negative bemerkninger

bør være omtrentlig 4:1 for at begge former for tilbakemeldinger skal skape noen effekt ovenfor eleven. Mange positive tilbakemeldinger fra lærere må finne sted for at kritikk mot elev med atferdsvansker ikke skal forverre elevens skolehverdag. Å rose elevene kan utføres på ulike måter. Ros kan også gis i form av belønning.

I følge Damsgaard (2003) kan man øke sannsynligheten for positiv endring ved å gi eleven goder som et resultat av ønsket atferd eller som en konsekvens for at de ikke viser negativ atferd. En slik belønning og en tydelig beskrivelse av ønsket atferd vil føre til at læreren i tillegg legger til rette for økt kognitiv forståelse hos eleven. Denne kombinasjonen gjør atferdsendringene mer stabile. Damsgaard (2003) hevder videre at noen synes det er unaturlig og bruke positiv forsterkning på en systematisk måte. Noen begrunner dette med at det er unødvendig at barn skal få belønning for å kunne oppføre seg. Damsgaard (2003) legger til at en slik positiv forsterkning er av betydning for elever med problematferd. Belønning er et hjelpemiddel som bidrar til positiv endring der elevene blir mer oppmerksomme på sin egen atferd. Belønningene trenger ikke være kunstige eller fremmede for eleven. Det kan i stedet være aktiviteter som allerede er naturlige elementer i elevens skolehverdag. Her nevner Damsgaard (2003) låning av bøker og det å bruke gymsalen til aktiviteter som han/hun liker å holde på med.

5.2 Mestring

Lazarus og Folkman (1984) definerer begrepet mestring, som stadig skiftende kognitive og atferdsmessige anstrengelser for å håndtere spesifikke utfordringer. Med andre ord handler det om å benytte sine ressurser for å håndtere de vanskelige situasjoner som oppstår. Som tidligere nevnt påpeker Carl Rogers (1969) at atferden hos et menneske gir uttrykk for menneskets selvoppfatning. Om eleven setter seg selv i et negativt lys og føler uoverensstemmelse mellom opplevelsen av seg selv og den han/hun burde være, kan risiko for atferdsvansker øke. Det handler om å øke selvbildet til eleven ved å gi mestringfølelse i skolehverdagen. Bandura (1977) er opptatt av menneskets mestringsforventninger. Det handler om tiltro til egen mestringsevne – ”self – efficacy”. Bandura hevder at erfaringer med å mislykkes er svært uheldig for elevens begynnende læringsprosess. Dette vil svekke barnets forventninger om å kunne klare å løse

tilsvarende oppgaver senere. Å gi eleven opplevelse av mestring vil være med på å skape en positiv utvikling innenfor sin egen læringsprosess.

Læreren spiller en stor rolle i forhold til å kunne hjelpe elevene til å oppleve mestring. Vygotsky (1974) benytter i denne sammenhengen begrepet ”den proksimale utviklingszone”. I følge Vygotsky befinner mennesket seg i mellom to utviklingsnivåer. Det ene er ”det aktuelle utviklingsnivå” som beskriver det nivået man befinner seg på i utviklingen, det man allerede kan og har lært. Det andre er den ”proksimale sone”, som er neste steg på utviklingen. Dette nivået kan man nå gjennom god støtte og veiledning. Lærerens oppgave blir altså å fungere som det Bruner (Wood, Bruner & Ross, 1976 i Tetzchner, 2005) kaller ”støttende stillas” for eleven. Begrepet omhandler en ytre støtte til eleven som bygger bro mellom det kjente og ukjente. Denne støtten skal resultere i at opplæringen ikke skal føles kjedelig eller frustrerende. Gjennom å veilede, støtte og hjelpe eleven vil eleven kunne tilnærme seg kunnskap og erfaring, og oppleve mestring ved å nå den ”proksimale sonen”.

5.3 Trygghet

Som nevnt ovenfor har Maslow (1970) framstilt menneskets grunnleggende behov som utgjør et hierarki. Mangelbehovene er grunnleggende behov som et menneske trenger for å bli tilfredsstillt. Trygghet og sikkerhet er et av disse behovene. Her finner vi behovene for forutsigbarhet, oversikt og struktur (Maslow, 1970).

Skaalvik og Skaalvik (2009) påpeker at struktur og klare rammer må være til stedet for at eleven skal føle seg trygg i læringssituasjonen. For at elevene skal kunne forvente å mestre læringssituasjonen, må de være klar over hva som forventes av dem. Strukturen er med på å skape trygge rammer rundt elevens initiativ, medbestemmelse og selvstendighet. En elev som ikke opplever disse trygge rammene der forventningene ikke blir synliggjort, vil lettere føle seg utrygg og usikker. Dette vil særlig gjelde elever som i utgangspunktet har lave forventninger om egen mestring. På denne måten vil sjansene for at eleven skal lykkes reduseres, samt at positiv kompetanseutvikling vil utebli (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Damsgaard (2003) legger vekt på at elever med ulike former for problematferd har behov for en god struktur på skoledagen. Hun hevder at de trenger å vite hva de skal gjøre, hvem de skal jobbe sammen med, hvor bøkene

ligger, hva som skal skje etterpå og så videre. Når elevene vet hva som skal foregå og hva som forventes av dem, er det lettere å unngå at uro tar overhånd.

5.4 Grensesetting

Selv om elever med atferdsvansker har et stort behov for ros og positive tilbakemeldinger, er de også avhengig av en strukturert hverdag med tydelige grenser. I følge Nordahl m.fl. (2009) er uklare regler og lite tydelig klasseledelse innenfor skolesystemet én av risikofaktorene for atferdsvansker. Webster-Stratton (2007) hevder at grensesettingen resulterer i at elever med atferdsvansker lettere føler seg rolige og trygge på grunn av at de vet hva de har å forholde seg til. Barna vil kun lære at det forventes god atferd dersom man som voksen alltid passer på å gi en form for konsekvenser for upassende atferd. Webster-Stratton (2007) gir noen råd om hvordan voksne kan sette grenser for barna. Hun snakker blant annet om hvor viktig det er å gi barna konkrete, korte og få beskjeder om gangen. Beskjedene skal være høflige samtidig som vi voksne skal gi barna tid til å vise at de hører etter. Webster – Stratton (2007) påpeker videre hvor viktig det er å gi barnet valgmuligheter. I stedet for å fokusere på den upassende atferden der de voksne kun forteller barnet hva det ikke skal gjøre, vil det være av stor betydning å gi beskjeden ved å fortelle dem hva de kan gjøre i stedet. Ved ulike beskjeder er det alltid viktig å følge opp med ros eller konsekvenser for atferden. På denne måten vil de voksne lettere oppnå resultater ved grensesettingen. Ved ros etter positiv atferd oppmuntres barna til å samarbeide med de voksne. Om barna ikke gjør det som blir fortalt, er det viktig å fortsette med en form for advarsel for at de skal forstå alvoret i situasjonen (Webster-Stratton, 2007).

Patterson og Forgatch (2000) påpeker også på viktigheten av å gi konsekvenser for uønsket atferd. De nevner ulike huskereglene for hvordan man skal bruke grensesetting som innebærer bruk av konsekvenser. Dette er konsekvenser som ikke bør være for langvarige. Umiddelbare konsekvenser kan være like effektive. De påpeker at denne type grensesetting vil gi positive resultater for eleven over tid. Den uønskede atferden vil ikke forsvinne etter noen få konsekvenser, men vil heller forverres på grunn av barnets trang til å teste om den voksne vil følge opp disse reglene. Patterson og Forgatch (2000) kommer videre inn på viktigheten av å være konsekvent og rolig som voksen ved bruk av grensesetting. Når man som voksen har innført

en bestemt konsekvens, må denne brukes hver gang. Bruk av kjeft og argumentasjon skal man være forsiktig med slik at dette ikke virker negativt inn på barnets selvoppfatning. Videre snakker Patterson og Forgatch (2000) om hvor viktig det er å fokusere på kjærligheten og respekten en har for barnet. En kombinasjon av dette og det å gi konsekvenser er viktig, men skal gjennomføres ved ulike tidspunkt.

5.5 Elev-lærer relasjon

Kvaliteten på en elev-lærer relasjon er av betydning for alle elever i skolen. Men for barn med atferdsvansker er det ekstra viktig. Disse barna er av ulike årsaker sårbare og utsatt for skjevutvikling. Det å oppleve et stabilt og positivt forhold til læreren er med på å gi eleven god beskyttelse i en utfordrende hverdag som igjen minsker risikoen for negativ utvikling (Baker, 2006; Buchanan, Flouri & Brinke, 2002). Det er viktig at læreren fokuserer på eleven og viser seg som en tydelig voksen med naturlig autoritet. I følge Ogden (2009) er det store variasjoner i de ulike skoleklasser når vi snakker om klasseledelse. Klassene er sammensatt av elever med ulik sosial bakgrunn, atferd og læringsforutsetninger. Elevenes atferd påvirkes også av lærere med varierende ferdigheter i undervisnings- og læringsledelse. Kompetansen innenfor undervisnings- og læringsledelse innebærer lærerens undervisningsferdigheter og evnen til å motivere elevene. Det handler om de praktiske grep som lærere tar for å skape produktiv arbeidsro og tid til undervisning og læring. En dyktig klasseleder lykkes på den måten at han/hun påvirker gruppeprosessene i klassen på en positiv måte ved å gripe inn i konflikter.

Som nevnt ovenfor finnes det store variasjoner av klasseledelse. Men det er også andre faktorer som påvirker elev-lærer relasjon, særlig kjennetegn ved eleven. Barn med atferdsvansker er særlig utsatt for å utvikle negative relasjoner til sine lærere med et høyt konfliktnivå. Dette vil igjen øke risikoen for atferdsvanskene (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Det er også dokumentert at jenter i skolen har en bedre relasjon til sine lærere enn det gutter har (Pianta, 2001).

Hattie (2009) påpeker at lærere bør være synlige i klasserommet. Han legger vekt på at gode lærere må være aktive og vise hvem som har kontrollen i klasserommet. Læreren må være engasjert for å skape engasjement.

Thornberg (2006) gir en forklaring på hva som er lærerens oppgave i skolen ved å trekke frem det å påvirke, lede, organisere og motivere grupper av elever til å engasjere seg i sitt skolearbeid. Det handler om veiledning, skape et godt læringsmiljø, lede aktivitetene i klasserommet og arbeide for at verdier, normer og reglement formidles og etableres. En slik lærerrolle handler om læreren som autoritet. Thornberg (2006 s.78) definerer begrepet, autoritet på følgende måte:

”En autoritet kan siges at være en person, hvis ord og handlinger har indflydelse på andre personers forestillinger, holdninger eller adfærd, fordi de oplever, at der er grund til at lytte til denne person og gøre, hvad han eller hun siger”.

Marzano (2003) snakker om en selvhevdende klasseleder som viktig. Dette er en kombinasjon mellom det å være en dominerende og samarbeidsorientert lærer. Ifølge Ogden (2009) innebærer denne form for lederstil at lærerne henvender seg direkte og tydelig til den det gjelder ved å oppnå øyekontakt og oppmerksomhet rettet mot eleven. Læreren vil ikke la seg avlede av andre elever, men velger å lytte til det som blir sagt. Gjennom en slik samtale vil læreren forsøke å dempe en eventuelt stresset situasjon for elevene.

I følge Nordahl (2000 i Jahnsen m.fl., 2003) vil en elev som opplever å ha et godt forhold til sin lærer, også føle god relasjon til sine medelever. De vil føle trivsel og dette er det større sjans for at de er aktive i timene. Videre sies det at de elevene som viser problematferd på skolen, synes at de får lite positiv oppmerksomhet fra lærerne og at de opplever lite medvirkning i undervisninga.

Ogden (2009) peker på ulike råd som hjelper lærere til å etablere kontakt og positive relasjoner til elevene:

- Bli kjent med elevene
- La elevene blir kjent med deg
- Lær noe om elevenes interesser og det de er opptatt av
- Vis elevene at du bryr deg om dem

Gode relasjoner kan være med på å unngå uro og bråk i undervisningen. Om eleven føler at han/hun blir verdsatt av læreren vil det resultere i at eleven lærer bedre. Eleven vil da respektere og stole på læreren, som igjen vil føre til større sjans for at eleven vil følge med på det som skjer. Meehan, Hughes og Cavell (2003) hevder at gode relasjoner mellom lærere og elever er

beskyttende i forhold til de elever som er i risiko for å utvikle atferdsvansker. Elevene oppnår en bedre selvfølelse ved å føle at læreren ser dem og involverer seg i deres skolehverdag. Det er blitt forsket på hvilke strategier som kan hjelpe læreren til å oppnå en god relasjon til sine elever med atferdsvansker. Meehan m.fl.(2003) understreker videre viktigheten av god forberedelse, å skape motivasjon i undervisningen og å gi effektiv respons til elevene der akademiske oppgaver kan føre til atferdsvansker. For å oppnå dette vil læreren være avhengig av tid.

5.6 Sosial kompetanse

Vi har tidligere tatt for oss hvor viktig det er med en god lærer – elev relasjon, og vil derfor nå fokusere videre på elevrelasjonene. Sosial kompetanse er i følge Vedeler (2000) en overordnet form for kompetanse. Den inneholder både kognitive, kommunikative, emosjonelle og sansemotoriske aspekter ved individets utvikling. Ogden (2009) legger vekt på at kompetansen er funksjonell når barna prøver å tilpasse seg, og for å påvirke andre for å dekke egne sosiale behov.

Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Denne startet i august 2006 og gjelder fra høsten 2007 alle elever fra 1. - 10. trinn på grunnskolen, samt 1. - 2. trinn ved videregående opplæring. Reformen tar for seg endringer innenfor skolens innhold, struktur og organisering. Læreplanverket for kunnskapsløftet har en generell del som blant annet tar for seg mål for sosial- og personlig utvikling. Den generelle delen peker på at skolen ikke bare skal utvikle elevenes skolefaglige prestasjoner, men også hjelpe elevene til å utvikle seg sosialt og personlig. I følge Asher og Coie (1990) blir barn som utøver en hyperaktiv, forstyrrende eller aggressiv atferd ofte avvist av jevnaldrende barn. Et grunnleggende problem er at elevene med atferdsvansker mangler sosiale ferdigheter som igjen skaper problemer i forhold til samarbeid, selvkontroll og empati for andre. Videre hevder Ogden (2009) at noen av elevene med denne type vanske kan være svært kompetente, men bruker sine ferdigheter på en måte som oppfattes negativt av andre. I følge Jahnsen m.fl. (2003) fremstår elevens sosiale arena som svært viktig når han/hun vurderer sin egen skolesituasjon. Vennskap i skolen er en sterk drivkraft for elevene. Jahnsen m.fl. (2003) hevder videre at lærere må fokusere på inkluderende strategier som får elevene med atferdsvansker til å føle seg velkomne og godt likt på skolen. Som en forutsetning for å etablere vennskap kreves sosial kompetanse og denne kompetansen utvikles gjennom

positivt vennskap. Elevene er avhengig av at læreren viser interesse for deres sosiale liv ved å være oppmerksomme på deres handlinger, utsagn, oppfatninger og væremåte. Dette er ofte knyttet til elevens status og posisjon i et vennsforhold.

6.0 Pedagogisk virksomhet

Et godt læringsmiljø er avhengig av at undervisningen er tilpasset hver enkelt elev. Elever lærer på ulike måter og er derfor avhengige av at læreren benytter ulike arbeidsmåter og verktøy. Ved en god tilpasset undervisning kan motivasjonen hos elevene øke og deres læringsutbytte blir større.

6.1 Tilpasset opplæring

Hvordan undervisningen organiseres har stor betydning for alle elevene i en klasse, enten de har en vanske eller ikke. Elever har ulike forutsetninger og lærer på forskjellige måter. Noen lærer bare ved å lytte, mens andre må både høre og se for å kunne lære. Enkelte bruker lengre tid enn andre og er derfor kanskje ikke klar til å skifte tema eller gå videre samtidig som andre elever. Elever med lærings- og undervisningshemmende atferd kan lett miste fokuset eller forstyrrer andre så de mister fokuset. Derfor er det viktig at undervisningen er tilrettelagt så den kan oppfattes som interessant og givende for alle. Læreren har et stort ansvar for å organisere undervisningen sin på en måte som gagnar alle elevene i klassen. Tilpasset opplæring blir derfor et svært sentralt emne i vår studie.

I følge opplæringsloven (2010) skal opplæringen tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Dette innebærer at lærere, og skoler, i ordinær undervisning skal prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Dersom en sakkyndig vurdering ligger til grunn, blir det utarbeidet en individuell opplæringsplan. Dette innebærer at eleven har rett til et eget, individuelt og tilrettelagt undervisningsprogram. Selve begrepet tilpasset opplæring handler derimot mer om at lærere må differensiere den pedagogiske virksomheten. Dette betyr at skolen må gi forskjellig opplæring til elevene, ut i fra at de har ulike læreforutsetninger (Briseid, 2006). Videre definerer Briseid begrepet læreforutsetning på følgende måte:

”Læreforutsetning” er foranderlig, og henspiller på: a) graden av utvikling et individ har gjennomgått på ulike områder, b) og som bidrar til hva dette individet har muligheter til å lære og utvikle seg videre, c) i møte med sosiale, kulturelle og pedagogiske påvirkninger (2006, s. 37).

Differensiering av den pedagogiske virksomheten er altså avgjørende med tanke på at barn skal få et best mulig utgangspunkt til å lære uavhengig av hvilke forutsetninger de har. Rørvik (1971, s. 265) definerer begrepet differensiering i pedagogisk sammenheng på denne måten:

”Tiltak for å gjøre det lettere å drive pedagogisk virksomhet i samsvar med individuelle læreforutsetninger og opplæringsmål”.

Bandura (1977) påpeker viktigheten av tilpasset opplæring og hevder at en manglende tilpasset undervisning vil kunne frata de svakeste elevene muligheten til å føle mestring i forhold til faglig kompetanse. Dette vil igjen kunne ha betydning for grad og varighet av elevens innsats.

Hattie (2002) er også inne på betydningen av tilpasset opplæring og påpeker at det er behov for mer kvalitet innenfor lærerens undervisning, slik at elevene opplever hensiktsmessige utfordringer.

Dersom man skal ta prinsippet om tilpasset opplæring på alvor, må man i følge Briseid (2006) sette individet i fokus og det må ses i relasjon til kompetansekravene. Tanken bak begrepet tilpasset opplæring er altså at undervisning skal legges til rette for elevens behov og forutsetninger. Selve tanken er forholdsvis enkel og grei, videre vil vi se på hvordan dette kan gjøres i praksis. Hattie (2002) legger vekt på at selv om tilpasset opplæring er viktig, er skolen avhengig av dekkende ressurser for å kunne gjennomføre dette.

6.2 Tilpasset opplæring i praksis

I følge Nordahl m.fl. (2005) kan skolen tilpasse og differensiere opplæringen innenfor fem hovedområder. Disse hovedområdene er innhold/fagstoff, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid. Disse fem områdene er også gjensidig avhengige av hverandre. Skaalvik og Skaalvik (2008, s. 186) hevder at en tilpasset opplæring ofte resulterer i ulike former for differensiering.

Det som kan differensieres i følge dem er:

- *Undervisningsmetoder, arbeidsformer, presentasjonsformer og organiseringsformer*
- *Type lærestoff, aktiviteter og oppgaver*
- *Mengde arbeidsoppgaver*
- *Tempo/tid avsatt til arbeidet*
- *Hyppighet av avveksling og hvile*
- *Vurdering*

Når det gjelder innhold/fagstoff legger Carole Ames (1992) vekt på at læreren må velge lærestoff og oppgaver som gir optimale utfordringer til hver enkelt elev. Dette vil for eksempel si at bøker med ulike nivådelinger vil være funksjonelle i arbeidet med tilpasset opplæring. Det vil også være hensiktsmessig å dele klassen inn i grupper etter hvilke forutsetninger de har og på denne måten arbeide sammen om oppgaver som er tilpasset deres nivå. Mengden av arbeidsoppgaver kan også variere fra gruppe til gruppe, avhengig av hvilket faglig nivå elevene i gruppen befinner seg på.

6.3 Teoretisk fokus og for lite fysisk aktivitet

I følge Heide (2010) legger kunnskapsløftet særlig vekt på akademiske ferdigheter som blant annet styrking av lesing og skriving. Hun ser videre på læreres oppgave om å ta vare på elevens praktiske ferdigheter som problematisk og hevder at denne er i ferd med å bli borte. Dette kan være av betydning for enkelte elever som har større praktiske ferdigheter enn teoretiske. Skolen vil på denne måten kun tilpasses en gruppe elever, noe som vil kunne slå uheldig ut for andre grupper. Også Overland (2007) er opptatt av at undervisningspraksisen ofte er preget av lite variasjon, struktur og engasjement, og at dette kan være med å bidra til at elever utøver lærings- og undervisningshemmende atferd.

De praktiske tilnærmingene har alltid måtte vike for teoretisk kunnskap, verbal kommunikasjon og kognitive tilnærminger i skolen. Skolen har i følge Jordet (2010) alltid vært dominert av stillesittende aktiviteter. Han hevder at dette bygger på en eldre tankegang basert på at veien til kunnskap går igjennom hodet og at kroppen ikke har noen funksjon i læring. Dale (2008) hevder

at denne typen tankegang er ødeleggende i forhold til å integrere alle elevene i gode læreprosesser og skape en skole for alle barn. Skolen svikter altså prinsippet om tilpasset opplæring. I følge Jordet (2010) er det sannsynlig at denne tenkemåten er årsaken til mange av problemene i skolen, blant annet uro og bråk i timene. Han mener at mange elever går glipp av gleden ved å mestre, og heller påføres nederlag og følelse av å mislykkes. Han hevder også at 4 av 5 elever i ungdomsskolen etterlyser en mer praktisk tilnærming i undervisningen.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) er det en sammenheng mellom elevens selvoppfatning og motivasjon på den ene siden og elevens atferd på den andre. Det vil med andre ord si at dersom en elev lærer mer gjennom en praktisk tilnærming enn en teoretisk og opplever at han/hun ikke mestrer det som blir gjennomgått på tavla vil motivasjonen kunne falle. Dette vil igjen kunne vise seg gjennom elevens atferd i klasserommet. Også Heide (2010) konkluderer med at dersom de elevene som har behov for det, også får praktiske utfordringer i skolen ikke bare teoretiske, vil dette være svært gunstig. Hun hevder at mestring av de praktiske ferdighetene vil gi barna trygghet som igjen fører til noe som både er viktig for dem selv og for andre. Mestring vil igjen føre til glede som vil resultere til motivasjon blant elevene.

Videre påpeker Skaalvik og Skaalvik (2009) at bråk og uro i timene kan komme av at faget eller aktiviteten i timen har mistet sin verdi. De hevder at når en elev ikke greier å hevde seg i faget vil det bli nedprioritert, og eleven vil dermed bruke mer tid på å bråke enn å legge ned en arbeidsinnsats. Skaalvik og Skaalvik (2009) er også inne på at eleven vil prøve å endre situasjonen ved å bråke. Da rettes lærerens oppmerksomhet mot bråkingen og den uønskede atferden, og bort i fra elevens svake prestasjoner faglig. De mener at irettesettelsen for dårlig oppførsel oppfattes mindre truende for eleven, enn nederlagsfølelsen ved svake prestasjoner.

Jordet (2010) foreslår en endring i skolen, blant annet ved å flytte deler av undervisningen utendørs. Han påpeker at lærerne vil få et større repertoar å spille på opplæringen og at variasjonen i undervisningen vil bli større. Han hevder at dette vil bidra til større muligheter for elevene å lykkes i møte med skolens oppgaver. Dette forklarer han med at elevene må forholde seg til konkrete objekter og fenomener gjennom kropp og sanser, samt gjennom praktiske aktiviteter. Ommundsen (2000) er opptatt av fysisk aktivitet og mener dette er positivt. Han hevder at fysisk aktivitet fremmer psykisk helse og gir overskudd. Fysisk aktivitet vil også fremme barnets selvbilde.

Ole Fredrik Lillemyr (1999) legger vekt på at lek kan benyttes som en metode eller arbeidsmåte som inngår i undervisningen. Han hevder også at læreren kan benytte lek som tilnæringsmåte for å oppnå allsidig læring og et godt grunnlag for utvikling. Selve målet med leken i skolen bør i følge Lillemyr (1999) være å legge til rette for varierte former for lek og læring. Læreren kan også legge til rette for en fri lekesituasjon, der barna har frihet til å bestemme hvordan og hva de skal leke. På denne måten kan læreren observere leken og bli kjent med hva elevene er interesserte i. Læreren kan også sikre at barn som er i ferd med å falle utenfor, blir hentet inn i fellesskapet igjen ved hjelp av observasjon.

6.4 Elevens medbestemmelse

Opplæringsloven § 1-1 peker på elevmedvirkning som et formål med opplæringen.

”Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Opplæringsloven, 2010).

Formålet med elevmedvirkning er at skolen skal foreberede eleven på å delta i demokratiske beslutningsprosesser både lokalt og nasjonalt. Skolen skal legge opp skolehverdagen på den måten at elevene får erfaring med deltakelse og medvirkning både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer. Ved elevmedvirkning får elevene være med på å ta beslutninger som gjelder både for en selv og for en gruppe. Elevene skal få delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Omfanget av deltakelse vil sees opp mot elevens alder og utviklingsnivå. Elevmedvirkningen vil være med på å gi barnet bedre kjennskap til egne evner og lettere ta bevisste valg (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Ames (1992) peker på behovet for medbestemmelse i skolen som gir elevene valgmuligheter. Medbestemmelse og valgmuligheter i et læringsmiljø vil resultere i bedre motivasjon på skolen blant elevene. Ryan, Connel & Deci (1985) hevder at det å gi eleven valgmuligheter i undervisningen vil styrke deres evne til selv å ta avgjørelser. I denne sammenheng er det viktig at elevens valg styres av interesse. Dersom eleven baserer sine valg på ”letteste utvei”, frykt for å feile samt beskyttelse av sin egen selvfølelse vil evnen til å ta egne avgjørelser nødvendigvis ikke styrkes. Ames (1992) legger videre vekt på viktigheten av elevens mulighet til medvirkning når det gjelder gjennomføring av oppgaver, arbeidsmetode samt arbeidstempo. Å gi eleven ansvar

innenfor skoleplanlegging vil kun resultere i en positiv utvikling om eleven opplever støtte fra lærerne (Ryan m.fl., 1985).

7.0 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil vi gjøre rede for den metodiske tilnærmingen vi har benyttet i vår studie. Videre vil vi presentere vår egen forskningsprosess.

7.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning kan brukes for å studere menneskelige prosesser (Postholm, 2010). Den kvalitative forskningstilnærmingen egner seg godt for å få frem informanters følelser, erfaringer og tanker rundt et gitt emne (Dalen, 2004). Det blir derfor naturlig for oss å anvende denne metoden, siden vår problemstilling omhandler hvordan lærere opplever og erfarer tilrettelegging for et godt læringsmiljø i klasserommet der de omgås elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Hensikten med kvalitativ forskning er blant annet å forsøke å forstå sosiale fenomener på bakgrunn av informantenes opplevelser (Thagaard, 2010; Creswell 1998). Fortolkning har derfor betydning i kvalitativ forskning. Det handler om å forstå informantens opplevelser av et fenomen og videre sette dette i sammenheng med deres sosiale virkelighet.

I kvalitativ forskning står deltakerens perspektiv i fokus, men også teori på ulike nivå og forskerens egne opplevelser og erfaringer påvirker forskningsfokuset. Dette bidrar til at forskeren fanger opp ulike biter som til sammen danner et helhetlig bilde av fenomenet som skal studeres (Postholm, 2010).

7.2 Fenomenologi

Det finnes mange ulike tilnærminger innenfor kvalitativ metode, for eksempel fenomenologi, etnografi og kasusstudier. I følge Moustakas (1994) handler fenomenologiske studier om å beskrive informantens opplevelse og erfaring av et fenomen. Dette støttes av flere blant annet Van Manen (1997) som beskriver fenomenologiske studier som forskning på erfarte opplevelser. Det vil med andre ord si forskning på noe et menneske selv har opplevd og erfart. Vi valgte derfor å benytte oss av en fenomenologisk tilnærming. Ved hjelp av en fenomenologisk

tilnærming vil vi kunne løfte frem lærerens egne erfaringer, tanker og følelser rundt det valgte emnet.

Thagaard (2010) legger vekt på at fenomenologi handler om å forstå fenomenet på grunnlag av de ulike erfaringene og perspektivene de ulike deltakerne har. Selve hensikten med fenomenologisk tilnærming er å forsøke å finne en dypere forståelse av verden eller finne en mening med våre hverdags erfaringer (Van Manen, 1997). Videre må man prøve å tolke og forstå fenomenet man undersøker gjennom den meningen menneskene gir dem (Postholm, 2005).

Van Manen (1997) legger vekt på at fenomenologi er forskning for å finne kjernen. Med andre ord beskriver han fenomenologi som et systematisk forsøk på å avdekke og beskrive de indre betydningsfulle strukturene av erfarte opplevelser. Dalen (2004) påpeker at det er viktig å finne informanter som kan gi mest mulig informasjon i forhold til målet med studien. Dette medfører at forskeren må ha god kunnskap om fenomenet.

7.3 Datainnsamling

I fenomenologiske studier er intervju den mest brukte datainnsamlingsstrategien. Moustakas (1994) beskriver datainnsamlingsstrategien som at forskeren tar utgangspunkt i et spørsmål som gir fokus for studien og som forskeren prøver å besvare gjennom å intervju forskningsdeltakere. Intervju er i følge Kvale (2006) en utveksling av synspunkter. Postholm (2010) legger vekt på at intervjuet er en samtale og at samtalen alltid har vært en vesentlig del av menneskers livsverden. Selve formålet med intervjuet er å få omfattende informasjon om hvordan informanten opplever sin situasjon, og hvilke erfaringer, tanker og synspunkter han/hun har på det temaet som blir tatt opp under intervjuet (Thagaard, 2010). På bakgrunn av dette mener vi at intervju er en hensiktsmessig datainnsamlingsstrategi i forhold til å undersøke læreres erfaringer og opplevelser. Når en bruker intervju som metode, bør man være åpen for hva forskningsdeltakerne forteller, og videre løfte deres perspektiv frem. Forskeren må være klar over at nye perspektiver og uventede temaer kan dukke opp.

Intervju som datainnsamlingsstrategi gir spesielt en fordel. Ved intervju kan man gå i dybden på det som informanten forteller og stille oppfølgingsspørsmål dersom noe spesielt interessant skulle

dukke opp underveis. På denne måten kan man fange opp viktige data som kanskje ville gått tapt dersom man hadde benyttet for eksempel spørreskjema.

Det finnes ulike retninger innen intervju. Disse er strukturert intervju, halvstrukturert intervju og ustrukturert intervju (Postholm, 2010). I vår studie velger vi å benytte et halvstrukturert intervju. I halvstrukturerte intervju er samtalen fokusert mot et tema som på forhånd er valgt ut. Forskeren utarbeider en intervjuguide som inneholder tema, og spørsmål en ønsker å få svar på. Det er viktig at spørsmålene er klare og utvetydige samtidig som de gir rom for forskningsdeltakerens egne oppfatninger (Dalen, 2004).

Slik vi ser det vil fordelene med å velge en halvstrukturert intervjuform være balansen mellom strukturen og fleksibiliteten. Strukturen vil være med på å gi oss en god oversikt over intervjuet. Spørsmålene er åpne, så informanten kan fortelle mest mulig fritt. På denne måten vil man få svar som reflekterer informantens tanker og følelser rundt temaet. Som forskere vil vi også ha mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål dersom noe spesielt interessant dukke opp underveis.

7.4 Forskerrollen i kvalitative studier

Når man skal gjennomføre et intervju, har forskeren ansvar for å finne et sted hvor intervjuet skal gjennomføres. Da er det viktig at intervjuet foregår i en setting der deltakerne er mest mulig skjermet fra eventuelle forstyrrelser (Postholm, 2010). Settingen intervjuet foregår i kan være avgjørende for hvilke data forskeren får. Dersom forskningsdeltakeren til stadighet blir forstyrret, kan det være vanskelig å konsentrere seg om det han eller hun skal fortelle. Forskeren kan selvfølgelig finne et egnet sted i samarbeid med forskningsdeltakeren, da det er sannsynlig at intervjuet kommer til å finne sted på deltakerens arbeidsplass eller lignende.

Det viktigste under en intervjusituasjon er at forskeren skal være til stede som et menneske, og på denne måten vil intervjuet fortone seg mer som en jevnbyrdig samtale. Forskeren må være opptatt av å forstå forskningsdeltakeren og det han eller hun forteller (Postholm, 2010).

Videre er det viktig at forskeren forholder seg rolig under intervjuet, slik at roen også kan oppfattes av informanten. På denne måten vil det skapes en trygg atmosfære, som vil være av

betydning med hensyn til de data man får (Postholm, 2010). Det vil derfor være hensiktsmessig om forskeren gjennomfører prøveintervju på forhånd, for å få øvelse i å håndtere en intervjusituasjon.

Intervjueren bør i følge Kvale (2006) ha kunnskaper om de temaene som tas opp under intervjuet, samtidig som det er viktig med kunnskap om sosiale relasjoner. Gode relasjoner mellom forsker og forskningsdeltaker kan ha betydning for den informasjonen forskeren vil få (Thagaard, 2010). Det er derfor viktig å etablere et godt samarbeid. I følge Postholm (2010) er dette samarbeidet avhengig av at forskeren har gode kommunikasjonsferdigheter både i forhold til å lytte, og å stille spørsmål. Intervjusituasjonen krever at forskeren stiller spørsmål som forskningsdeltakeren opplever som relevante.

7.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvaliteten i en kvalitativ studie kan i følge Thagaard knyttes opp mot troverdighet (2010). Begrepene reliabilitet og validitet er sentrale i denne sammenhengen. Reliabilitet handler om pålitelighet og kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2010 s.190). Når man skal sikre kvalitet i kvalitative studier er det av betydning hvordan forskeren går frem, og studiets kvalitet blir sett på som en følge av evnen forskeren har til å tolke og behandle data. Forskeren blir derfor sett på som det viktigste instrumentet for å sikre kvaliteten (Postholm, 2010).

For å sikre kvalitet, troverdighet og overførbarhet i en studie er det viktig at forskeren beskriver forskningsprosessen nøyaktig. Det innebærer at det blir gjort rede for fremgangsmåte under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes (Thagaard, 2010). Dette gjør at man kan se om det finnes en sammenheng mellom beskrivelsene og analysene og tolkningene som har blitt gjort. Dokumentasjon av prosessen blir også derfor av betydning for å gjøre studien etterprøvable (Postholm, 2010). Vår forskningsprosess vil bli beskrevet senere i dette kapittelet.

Videre i kvalitetsarbeidet må forskeren også prøve å være bevisst sin egen forforståelse og subjektivitet i forhold til forskningsfeltet (Dalland, 2007). Postholm (2010) hevder at ved en synliggjøring av forskerens subjektivitet vil leseren få en mer helhetlig og troverdig forståelse av

studien, samt en bedre forståelse av å se de teoretiske perspektivene opp mot sitt eget ståsted. Egen subjektivitet uttrykkes blant annet ved å presentere våre begrunnelser for valg av tema, erfaringer, interesser, opplevelser og teoretiske utgangspunkt i forskningsteksten. Moustakas (1994) legger vekt på at forskeren må gjøre det kjent hvorfor emnet ble valgt. Videre sikres kvaliteten gjennom signaler som interesse og respekt, empati, forståelse og toleranse (Postholm, 2010). Forskeren må gå inn i studien og legge sin egen forforståelse til side.

Informantene i studien var virket trygge i intervjusituasjonen, og vi fant svarene deres ærlige og troverdige. Informantene kom fra ulike skoler fra to forskjellige kommuner. Skolene som lå i samme kommune, var tilknyttet to ulike bydeler. Dersom lærerne hadde kommet fra samme skole, hadde de mest sannsynlig visst om hverandre. Informasjonen kunne da ha vært påvirket av kulturen på denne skolen, eller lærerne kunne ha snakket sammen på forhånd og dermed hatt samme synspunkter. Vi mener derfor at intervjuene våre er pålitelige i forhold til funn som ble gjort.

I forhold til validitet spiller det en stor rolle om hvordan man utfører intervjuet, om man er selvkritisk og reflekterende, og om intervjustudien faktisk undersøker det den er ment til å undersøke. Vi mener at validiteten i vår studie er ivaretatt, gjennom at vi har forsøkt å være selvkritiske hele veien, samtidig som vi mener vi har gjort flere funn som kan knyttet til problemstillingen vår.

I en rolle som forskere vil vi at vår studie om elever med lærings- og undervisningshemmende atferd skal være til hjelp for blant annet andre lærere som arbeider med samme tema, men samtidig betrakte funnene som en sannhet som stadig vil være i endring (Postholm, 2010). Dette forstås som naturalistisk generalisering. Postholm (2010) hevder at gjennom naturalistisk generalisering skal leseren ha muligheten til å kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, der erfaringer og funn gjennom studiet kan være nyttig for vedkommende. Forskningsteksten vurderes opp mot andre tekster og dette resulterer i andre måter å se praksisfeltet på.

7.6 Etiske vurderinger

Etiske dilemmaer har fått en sentral plass innenfor kvalitative studier og som forskere er det viktig å ta stilling til dette gjennom forskningsprosessen. I kvalitative studier opprettes direkte kontakt mellom forsker og forskningsdeltaker, og forskeren har derfor et ansvar for å overholde etiske retningslinjer. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har utformet retningslinjer som gjelder for forskere (NESH, 2009). Disse etiske retningslinjene er de samme for kvalitative prosjekter som for andre prosjekter (Thagaard, 2010).

Et viktig etisk prinsipp i all forskning er i følge Dalen (2004) at all informasjon skal behandles konfidensielt, om ikke annet er avtalt med informanten. Det er viktig at alt blir behandlet anonymt, så ingen kan kjenne igjen eventuelle skoler eller lærere. Det er også viktig at dette blir tydeliggjort for informantene. I vår studie er all informasjon blitt behandlet anonymt. Informantene mottok også både skriftlig og muntlig informasjon der det ble tydeliggjort at informasjon behandles konfidensielt.

Thagaard (2010) legger også vekt på at prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke, er utgangspunktet for et hvert forskningsprosjekt. Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne vet hva de sier ja til å være med på. Det er også viktig å presisere overfor forskningsdeltakerne at de kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt under hele prosessen. Før vi startet intervjuene skrev alle informantene under på samtykkeerklæring. Der fikk de også skriftlig informasjon om at de som informanter har mulighet til å trekke seg under hele forskningsprosessen dersom de ønsker dette.

Vi meldte også studien til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Alle studier som inneholder data av privatpersoner skal meldes til NSD (2011).

7.7 Egen forskningsprosess

Her vil vi presentere vår egen forskningsprosess. Denne prosessen inneholder arbeidet med å formulere problemstilling, valg av informanter, datainnsamling og analyse og utvikling av kategorier. Gjennom dette vil vi vise hvordan vi har skaffet informasjon og data for å kunne finne svar på problemstillingen vår.

7.7.1 Valg av tema og problemstilling

Vi hadde i utgangspunktet tenkt å gjennomføre to ulike studier hver for oss. Begge to var interesserte i temaet atferdsvansker og fikk derfor tildelt samme veileder. Vi hadde første veiledningstime sammen og det viste seg at vi hadde tenkt veldig likt. Vi hadde formulert utkast til problemstillinger med nesten samme vinkling. Veileder foreslo derfor at vi kunne skrive sammen. Interessen vår lå rundt temaet atferdsvansker i skolen og vi var nysgjerrige på hvilke erfaringer lærere har knyttet til denne problematikken. Problemstillingen vi formulerte ble som følger:

”Hvordan opplever og erfarer lærere å legge til rette for et godt læringsmiljø i en klasse for alle med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd?”

7.7.2 Valg av informanter

For å etablere kontakt med aktuelle informanter, sendte vi først ut mail til rektorer ved ulike skoler der vi spurte etter kvinnelige lærere. Videre spurte vi etter lærere med erfaring med lærings- og undervisningshemmende atferd på første til fjerde trinn. Vi fikk etter hvert svar fra tre rektorer, der to beklaget at de ikke kunne delta mens den siste sa at de hadde en mulig kvinnelig lærer som ville stille opp. Videre prøvde vi å ringe til de skolene vi ikke fikk svar fra, uten noe særlig hell. Vi fikk ofte beskjed om enten å ringe senere, eller at de skulle ringe oss tilbake. Etter å ha ventet noen uker på at ulike rektorer skulle ringe oss opp, prøvde vi å ringe andre skoler. Tilslutt fikk vi tak i fire kvinnelige lærere som sa seg villig til å være med på studien.

Lærerne som ville delta var alle kvinner og hadde erfaring fra første til fjerde trinn. Informantene var ved ulik alder samt ulik arbeidserfaring. Dette ser vi på som positivt da de kunne bidra med ulike erfaring og kompetanse.

Da tiden kom for å sette i gang å intervjuer, var det én av informantene som trakk seg grunnet sykdom. Vi endte derfor til slutt opp med tre informanter til studien vår. Vi mener dette er et tilstrekkelig antall, da problemstillingen vår omfatter å finne læreres erfaringer og opplevelser, som gjør at vi ikke er avhengig av et spesifikt antall informanter for å få gode funn.

7.7.3 Datainnsamling

I forkant av intervjuene gjennomførte vi prøveintervjuer for å trene på intervjusituasjonen. Vi intervjuet hverandre og samboerne våre. For at vi kunne begynne med datainnsamlingen måtte vi få godkjenning av NSD (se vedlegg 5). Intervjuene ble derfor gjennomført i løpet av de første ukene på mars.

Vi gjennomførte intervjuene på de ulike skolene lærerne jobbet ved og det var lærerne som valgte rom vi skulle være på. Alle rommene var skjermet fra omgivelsene, og intervjuene ble ikke påvirket av støy av noe slag. Intervjuene varte fra 40 minutter til en time og ti minutter. Vi hadde på forhånd gitt beskjed om at intervjuene ville vare ca. en time.

Før vi startet på intervjuene delte vi ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 2 og 3) til informantene. Vi la vekt på å forklare at vi har taushetsplikt og at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og at det ikke ville bli brukt navn på verken lærer eller skole i studien. Videre fortalte vi litt om oss selv og hvilken bakgrunn vi har. Vi fortalte også litt om hvorfor vi hadde valgt akkurat dette temaet. Før vi begynte med selve intervjuet syntes vi også det var hensiktsmessig å forklare selve begrepet lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette satt alle informantene pris på, på grunn av at de følte seg tryggere på at de forstod hva vi var ute etter. Tidligere nevnte vi at en av forskerens roller under intervjusituasjonen er å skape gode relasjoner og et godt samarbeid. Gjennom å være tydelig på informantens rettigheter, samt å fortelle om oss selv og våre interesser i forhold til temaet atferdsvansker, mener vi at hele intervjusituasjonen ble litt ufarliggjort. Vi la også vekt på at intervjuet skulle være en samtale, der vi ville lære om informantenes erfaringer. Dette mener vi bidro til å skape et godt samarbeid med informantene.

Vi hadde en halvstrukturert intervjuguide som fungerte godt. Intervjuene ble gjennomført som en samtale der informanten fikk fortelle mye fritt. Det dukket også opp en del spørsmål underveis i intervjuene som vi ikke hadde tatt med i intervjuguiden. Vi ser derfor at det var en fordel for oss å ha en halvstrukturert intervjuguide.

7.7.4 Transkribering og utvikling av kategorier

I følge Dalland (2007, s. 122) er

”Analyse et granskningsarbeid der utfordringen ligger i å finne ut hva materialet har å fortelle”.

Arbeidet med analysen er derfor knyttet til informasjonen man har samlet inn. Etter at alle intervjuene var gjennomført transkriberte vi intervjuene, for å bli godt kjent med materialet. I følge Dalen (2004) handler transkripsjon om å gjøre muntlig tale om til skriftlig tekst. Postholm (2005) legger vekt på fordelene ved å gjennomføre transkriberingen selv og ikke sette den bort til andre. Gjennom å transkribere intervjuene selv gis det muligheter til å reflektere og analysere data underveis. Dersom man velger å sette bort denne jobben til andre får man ikke denne muligheten til å kode og kategorisere underveis i transkriberingen. Vi valgte derfor å gjennomføre transkriberingen selv, men siden vi er to sammen på studien, delte vi opp slik at den ene fikk det lengste intervjuet og den andre fikk resten.

Etter transkriberingen satte vi oss ned sammen og leste gjennom intervjuene. Vi merket informasjon som informantene la vekt på og som dermed fremstod som sentralt (se vedlegg 4). Ut i fra dette utarbeidet vi fire hovedkategorier. Disse kategoriene danner grunnlaget for videre drøfting og analyse. Kategoriene vi utarbeidet er: kjennetegn på lærings- og undervisningshemmende atferd, fysisk miljø, sosialt miljø og pedagogisk virksomhet. Vi valgte å presentere funn og resultater i en egen del og analysen i en annen. Grunnen til at vi valgte denne fremstillingen er at vi synes dette ble mest oversiktlig.

8.0 Rapport fra intervjuene

I dette kapittelet vil vi presentere de dataene vi skaffet oss gjennom intervjuene. Innledningsvis vil vi gi en liten beskrivelse av informantene. Deretter tar vi for oss kategoriene som nevnt over.

8.1 Presentasjon av informantene

Vi har intervjuet tre informanter til studien vår. Alle informantene er kvinner som arbeider på småtrinnet ved forskjellige skoler.

- Informant 1 er 33 år. Hun har bachelor i historie, med grunnfag i tysk, litt nordisk og PPU. Etter hun ble ferdig med utdannelsen har hun jobbet både på ungdomstrinnet og småtrinnet, men har hatt hovedvekten på småtrinnet.
- Informant 2 er 39 år. Hun har gått lærerskolen, samt et år med fransk og et halvt år med matematikk. Hun har jobbet på ulike klassetrinn og jobber nå på 3.trinn.
- Informant 3 er 56 år. Hun er utdannet førskolelærer. Videre har hun psykologi grunnfag, et år spesialpedagogikk, 6-10 års pedagogikk og noen vekttall på lese- og skrivevansker. Hun har også litt kursing innenfor tegnspråk Hun har mange års arbeiderfaring innenfor forskjellig områder, men jobber nå i skolen. Hun har jobbet i skolen til sammen 15 år.

8.2 Kjennetegn på lærings- og undervisningshemmende atferd

For å sikre at resultatene fra intervjuene skulle passe med vår problemstilling, var det viktig å definere begrepet lærings- og undervisningshemmende atferd. Vi spurte derfor informantene om hva de opplever kjennetegner elever med lærings- og undervisningshemmende atferd.

Informant 1 legger vekt på at hun opplever at elever med lærings og undervisningshemmende atferd ofte er gutter. Hun beskriver denne typen atferd som at dette er elever som har vansker med å ta beskjeder, som mumler og småprater hele tiden. Videre forteller hun at det også kan være elever som kommenterer på læreren og svarer spydig på det som blir sagt i timen. Hun forteller:

”Småprater og ikke nødvendigvis høyt hele tiden, det kan også være de som sitter og mumler gjennom en hel mattetime uten å ha fått med seg noen ting. Vi har også de som kommenterer konstant på det du sier, og som det blir veldig vanskelig å gi positiv oppmerksomhet til, fordi du er der hele tiden når de sier noe. Dette er en kjempeutfordring.”

Informant 2 beskriver elever med lærings og undervisningshemmende atferd som de elevene som snakker når det ikke er deres tur, de som reiser seg opp og går, de som takler overganger dårlig og drar ut disse overgangssituasjonene. Hun forteller også at det er mange som ikke gjør det de skal, men at de ikke nødvendigvis forstyrrer.

Informant 3 påpeker at lærings- og undervisningshemmende atferd kan være mye forskjellig. Hun forklarer at det kan være blant annet kroppslig uro, impulsivitet og elever som distraheres lett:

”Det er jo veldig mye forskjellig da. Det kan være konsentrasjonsvansker, det kan være oppmerksomhetsvansker, motivasjon, dem distraheres lett, impulsivitet, kroppslig uro, noen kan være passive, innesluttet, dette er også hemmende, men det trenger ikke å være det, noen må få lov til å være det. Det kan være elever som sitter og prater til andre, urolige inni seg, henger seg opp i for eksempel et viskelær som ligger på gulvet.”

Hun forteller videre:

”Hvis du er veldig ukonsentrert, urolig så får du ikke med deg det som skjer. Men det går enda det er så lavt et trinn fordi undervisningen går i en spiral der man kommer tilbake til det samme. Men etter hvert blir det vanskeligere og når kravene blir større. Det kan jo og skape uro for de andre når læreren må komme bort å ta seg av denne eleven. Da merker man godt om man er to eller tre i klassen, der det er noen som kan følge opp denne eleven ekstra. Elevene avbryter for lærer, de avbryter en tankegang, ved at de for eksempel løper.”

Informant 1 legger vekt på at disse elevene ikke nødvendigvis behøver å være faglig svake, eller ha sosiale vansker i forhold til andre barn. Likevel opplever hun at disse elevene ofte har litt andre vennskapsforhold, da ofte færre venner. Hun beskriver:

”Noen av dem som har færre venner. Dersom man skal sammenligne med en faglig sterk elev, så vil jeg si at de kanskje kan ha færre venner. Litt mer konfliktfylte vennskap. Uroen i timene betyr ikke at de er faglig svake, men kanskje under middel. Da mangler de kanskje litt sosiale koder. Så det er andre vennskap og kanskje litt svakere vennskap enn de faglig sterke elevene”.

Informant 3 nevner også at elevene ikke nødvendigvis behøver å være faglig eller sosialt svake. Hun er derimot opptatt av at det gjelder flere gutter enn jenter. Hun forklarer:

”Nei, de trenger ikke å være svakere. Men flere gutter enn jenter. Og det er det på veldig mange problem, men ikke så stor forskjell på lese- og skrivevansker og ikke matematikkvansker. Men mer på det som går på ADHD, slik jeg ser det. Så hvordan det er i klassen kan avhenge av

fordelingen på antall gutter og jenter. Jentene har sine problemer også, men på en annen måte. Ofte konflikter seg imellom, de prater mye mer.”

Hun sier også:

”Så en ser det at mange har evner, men som ikke bruker dem.”

I følge informantene ser vi at elever med lærings- og undervisningshemmende atferd kan beskrives som urolige elever som småprater i timen, er impulsive, har kroppslig uro, konsentrasjonsvansker og oppmerksomhetsvansker. Informantene legger også vekt på at elever med lærings- og undervisningshemmende atferd ikke nødvendigvis behøver å være faglig eller sosialt svake. Informant 3 la vekt på at mange har evner, men at de ikke benytter seg av dem. I følge informantene er det også flere gutter enn jenter som har denne typen atferd.

8.3 Fysisk miljø

8.3.1 Møblering og plassering i klasserommet

Det kan være interessant å se på hva som kan være årsaker til lærings og undervisningshemmende atferd i klasserommet. Informant 1 peker på at det kan være flere ting som påvirker i klasserommet og snakker om møblering som et godt hjelpemiddel for å skape et godt læringsmiljø for elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd. Blant annet nevner hun stoler med hjul og ser på konsekvensene av dette. Hun sier:

”Nå har vi jo fått stoler med hjul som snurrer rundt og eleven er borti og forstyrrer sidemannen”.

Informant 1 legger til:

”Noen kan ikke plasseres bakerst i klasserommet, mens noen kan ha godt av å sitte bakerst der de ikke kan snu seg til noen andre. Kanskje så nære at man kan nå dem fysisk, så du kan nå armen deres så vidt, dersom du ønsker oppmerksomheten”.

Videre påpeker informant 1 viktigheten av at man som lærer fokuserer på hvor elevene sitter og hvem de sitter sammen med. Hun sier også at plasseringen handler om å fordele byrden på dem de sitter sammen med. Det er noen elever som er mer belastende å sitte sammen med. Hun gir oss et eksempel på hvor avgjørende plassering i klasserommet kan være for en elev med lærings- og undervisningshemmende atferd:

”En elev med den typen atferd som vi snakket om nå, ble ofte flyttet fra plassen sin og litt unna de andre. En dag tenkte jeg at jeg skulle prøve noe litt annet, så jeg ba han flytte stolen sin helt fram, rett foran meg. Også fikk han en puff for å ha beina på, også fikk han ha boka i fanget. Han var hundre prosent på nett gjennom hele gjennomgangen. Han var interessert og viste kunnskap. Dette er ganske sjelden. Ingen av de andre barna reagerte heller på at han satt der han satt. Da synes jeg egentlig at jeg fikk til dette bra. Med ryggen til resten, og nært lærer tror jeg var viktig for han”.

Informant 3 hevder også at plassering i klasserommet er viktig for å skape et godt og trygt læringsmiljø:

”Man må være bevisst på hvem du plasserer sammen. Kanskje viktig at denne eleven er i nærheten av deg. I lyttekroken har du ofte denne eleven ved siden av deg. Lett å ta på han/hun, se på eleven og fange oppmerksomheten lett”.

Også informant 1 nevner viktigheten med å kunne møblere ulikt og til å ha lyttekrok.

Ut ifra informantenes opplevelser og erfaringer ser vi at møblering og plassering i klasserommet kan være av stor betydning for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for elever med denne type atferd. Informant 1 nevner stoler med hjul som fort kan være forstyrrende for elevene som fra før av har konsentrasjonsvansker. Informantene legger vekt på at det er viktig å plassere den enkelte elev i klasserommet ut ifra hva som passer dem best. De peker på at én spesiell plassering ikke nødvendigvis trenger å være god for alle elevene. For noen elever vil det være av betydning å sitte langt bak i klasserommet, mens andre trenger å sitte i nærheten av læreren. Informantene nevner her lyttekroken som en mulighet for forandring ved møblering og plassering. Informant 1 hevder videre at noen elever er mer belastende å sitte sammen med, slik at man innimellom må veksle på en slik posisjon.

8.3.2 Visualisering

Visualisering er et undervisningsverktøy som lærerne kan benytte seg av under undervisning for å fange oppmerksomheten til flere av elevene. Informantene ser på viktigheten av å gjennomgå undervisningen ved hjelp av ulike fremgangsmåter. Informant 1 snakker om hvor viktig det er med ulike arbeidsmåter slik at man dekker alle elevenes behov. Alle elevene lærer på ulike måter. Hun sier:

”På denne skolen er vi jo så heldige at vi har disse smartboardene i alle rom. I forhold til å visualisere. Får de se noen ting samtidig som man forteller om det, er dette veldig gunstig. Det er mye mer fengende. Barna lærer jo også på forskjellige måter. Hvis man er flink til å visualisere så mister du jo ikke de sterke på det. Man har jo egentlig bare å vinne”.

Informant 2 sier også at hun blant annet bruker konkretisering og visualisering som hjelpemidler gjennom undervisningen:

”Jeg er mest mattelærer og bruker det mye”.

Visualisering er et viktig hjelpemiddel for lærerne i deres undervisningsopplegg til elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd. I følge informant 1 lærer barna på ulike måter. Hun hevder videre at arbeidsmåtene er avgjørende for elevene med denne type atferd, og vil også fenge de andre elevene. På denne måten vil læreren kun vinne på å undervise med ulike metoder.

8.3.3 Organisering og struktur:

For å skape et godt læringsmiljø for elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd vil forutsigbarhet, oversikt og struktur være viktige elementer. Informantene ser på forskjellen mellom små og store læringsmiljø i forhold til mulighetene for å skape forutsigbarhet, oversikt og struktur hos elevene. Informant 1 velger å tro at store skoler kan være et problem for elevene med atferdsvansker, selv om hun ikke har erfaring med mindre skoler. På store skoler er det større klasser og dermed lettere for elevene å miste oversikt og kontroll. Hun sier:

”Dette er en stor skole og overgangssituasjoner er en utfordring. Det kan være alt fra at de ikke har fått med seg beskjeden til at de dytter noen andre i garderoben. Det er for store grupper her, til at de greier å orientere seg. Jeg tror det ville vært en fordel for disse ungene med mindre forhold”.

Informant 2 velger å tro at totalen for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd blir bedre med større forhold der det er flere elever i samme klasse. Dette begrunner informantene med at elevene i en større klasse vil lettere finne gode venner. Hun sier videre at størrelsen ikke har innvirkning på elevenes atferd, men mener det er klasselederen som er avgjørende for om forholdene er trygge for elevene:

”Hvis du jobber bra som klasseleder så tror jeg at det er mer positivt å gå i en stor klasse fremfor en liten klasse”.

Hun forteller også:

”Men en ting er at jeg ikke klarer å følge opp alle sammen like godt”.

Videre forklarer hun:

”Vi har mye felles undervisning, vi har lite av at vi deler dem opp i små grupper. Forskning viser at det beste er å ha alle elevene samlet, og løfte dem sammen. Så må man videre heller sette inn småting der man ser det glipper.”

Informant 3 jobber mye med små grupper og gir uttrykk for at hun lettere klarer å fokusere på det hun skal gjøre når det er færre elever til stede:

”Det har noe med måten jeg jobber på, det jeg er vant med. Så jeg føler jeg har gode læringsmiljø i ei lita gruppe. Elevene kan være mer urolige i store grupper, og viser seg å være mer rolige i de små gruppene. Det er mindre å forholde seg til og mindre forstyrrelser”.

Videre sier informant 3:

”Vi er små grupper og det kan være vanskelig å da finne noen man trives med. Men mange har for eksempel venner gjennom fotball på fritiden”.

Informant 3 kommer videre inn på forutsigbarhet som viktig for at eleven skal oppleve læringen som noe positivt:

”Det må skapes forventninger. Klare læringsmål: hva skal vi lære denne timen? Oppsummering til slutt: hva har vi gjort i dag? Vi lager plan som henges opp på veggen med bilder av hva som skjer de ulike dagene til ulike tider. Det gir dem oversikt”.

Når vi ser på hvordan elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd skal oppleve forutsigbarhet, oversikt og struktur, er informantenes opplevelser og erfaringer forskjellige. De ser ulikt på viktigheten av små og store læringsmiljø for elevene med denne type atferd.

Informant 1 og 3 ser på store forhold som utfordrende for elevene på grunn av at de lettere mister oversikten over skolehverdagen. I små forhold vil det i følge informant 3 være mindre å forholde seg til og det oppstår mindre forstyrrelser. Informant 2 velger å se annerledes på hvordan man skaper forutsigbarhet, struktur og oversikt. Hun velger å se på at totalen blir bedre med større skolemiljø der hun trekker frem muligheten for og lettere oppnå vennskap ved et større antall medelever. Videre ser hun på klasselederen som avgjørende for om en stor klasse er positivt eller ikke for elevene med denne type atferd, men legger likevel til at ved en stor klasse vil hun ikke på

samme måte klare å følge opp alle elevene like godt. Informant 3 nevner videre at forutsigbarhet kan skapes gjennom klare læringsmål. Dette praktiserer hun ved å synliggjøre plan på veggen over hva som skal hende de neste dagene.

8.4 Sosialt miljø

8.4.1 Elev-lærer relasjon

For å skape et godt læringsmiljø er det viktig at læreren har en god relasjon til eleven. Informant 1 sier at det er viktig som voksen å være positiv og prøve å løfte elevene på det en kan. Hun forklarer:

”Det er viktig at læreren er flink til å se alt og lære seg å ha overblikket. Det er kjempeviktig å se eleven. På denne måten må man gå litt i seg selv også. Være reflektert over sin egen praksis. Kanskje må man prøve noe nytt”.

Informant 2 er også opptatt av betydningen av gode relasjoner til elevene. Hun hevder at læring og relasjoner henger sammen. Gode relasjoner kan altså bidra til å forebygge lærings- og undervisningshemmende atferd:

”Barn som har en god relasjon til læreren sin, lærer også mer. Det viser forskning. De ønsker å gjøre mer når de har en god relasjon. Dem må ha troen på seg selv og at de selv tror at de er flinke og får det til. Med dette vil de får til mer”.

Informant 2 snakker også om at en god relasjon til eleven, er et viktig punkt for å unngå at uønskede situasjoner skal oppstå. En god relasjon til eleven vil være med på å unngå følelsen om at en situasjon blir problematisk. Hun sier:

”Hvis jeg har en relasjon til barna der de vet hvem jeg er, og jeg har klart å bygge meg opp et forhold til dem, så opplever jeg det ikke som ubehagelig i det hele tatt”.

Videre forklarer hun hvordan hun skaper en god relasjon til eleven ved å være en tydelig voksen. Hun sier:

”Jeg må være en tydelig leder for at de skal stole på meg. Rettferdig, ha humor og prøve å finne den ene tingen til hver og en av dem. Komme inn på dem”.

Informant 2 nevner videre ulike metoder hun kan benytte seg av for å vise sin naturlige autoritet og tydelighet:

”Jeg kan heve stemmen, jeg kan stille meg mer midt i rommet og gjøre meg selv mer synlig slik at dem forstår at det nå er jeg som snakker. Eller så kan jeg gjøre dempende ting som at jeg går bort til en elev og tar han på skuldra. På denne måten vet han at han skal være stille. Eller jeg kan for eksempel ta en elev på skuldra og føre han tilbake til plassen sin. Eller jeg kan bruke navnet på eleven og be han om å sette seg eller gi beskjed om at det ikke er hans tur til å snakke. Jeg kan også være litt sintere i stemmen og si at: det har seg sånn at det nå ikke er du som snakker, og når du snakker nå så hører jeg ikke hva den andre eleven sier”.

Informant 3 har også erfaringer som tilsier at det er viktig å ha gode relasjoner til elevene og å kjenne dem godt. Hun sier at du må kjenne eleven for blant annet å vite hvordan du som lærer skal opptre i en uønsket situasjon med en elev med lærings- og undervisningshemmende atferd:

”Er det noe vits i å snakke til han? Noen nytter det ikke å snakke til. Man må se det i forhold til slike ting. Kanskje man skal overse det. Det er avhengig av eleven og bakgrunnen og hvorfor han gjør det. Det er fryktelig vanskelig å si hva man skal gjøre fordi det ikke er én måte å løse det på”.

Hun legger også til:

”Noen lærere har naturlig autoritet, noen må jobbe seg opp. En fersk lærer takler det annerledes enn en lærer med mye erfaring”.

Informant 1 forklarer at det ofte oppstår problemer når man er vikar i en klasse en ikke kjenner så godt. Hun sier at elever ofte kan lage problemer for læreren og dermed også for undervisningen.

Hun forteller:

”Men det finnes jo også faglig sterke elever som kan være en kjempeutfordring i undervisning også. Dette forekommer yppigst når vi har vikar. Det er flere av de sterke elevene som tåler dårlig å få vikar, og gjør timene skikkelig pyton. Dette er litt spesielt når det forekommer på tredjetrinn. Dette forventer man kanskje mer på ungdomstrinnet. Men vi har også disse elevene på barnetrinnet. Disse kan gjøre ”livet litt surt” for de voksne. Disse svarer litt frekt. De faglig sterke og sosialt sterke elevene er kanskje litt mer utspekulert i forhold til uroen. De sterke elevene skjuler denne typen atferd bedre når det er lærere de kjenner godt, derfor kommer den tydeligere fram når vi har vikarer.”

Også informant 2 legger stor vekt på problemene ved å være vikar. Hun forteller at hun ikke takler så godt å gå inn som vikar i en klasse hun ikke kjenner fra før. Hun beskriver det slik:

”Det er et at de trinnene her som er veldig urolig, og hvis jeg skulle gått inn som vikar for en time til dem – det hadde jeg ikke likt. Da vet jeg at jeg ikke har fått gjort jobben min. Fordi du får ikke til dette hvis du ikke har en relasjon til dem. Du kan ikke være streng før du har oppnådd noe positivt. Elevene må også kjenne meg.”

Informant 3 hevder også at det er en utfordring å ha en klasse i noen få timer i uka på et fag. Hun hevder at man ikke får like god kontakt med elevene når man bare har dem få timer i uka:

”En kontaktlærer jobber seg opp over lang tid og bygger seg opp en autoritet egentlig. Det er så viktig å lese og se eleven der man vet hvor han/hun er i dag. Og det tar tid”.

Alle informantene har erfaringer som tilsier at det er viktig å ha gode relasjoner til elevene for og kunne skape et godt miljø i klassen. De legger vekt på at dårlige relasjoner kan føre til uro og lærings- og undervisningshemmende atferd hos noen elever. Gjennom å kjenne elevene godt forklarer informantene at det er enklere å håndtere en problematisk situasjon om den oppstår, det er også enklere å unngå disse situasjonene når man kjenner elevene, blant annet ved å være i forkant av hendelsene. Informantene problematiserer også det å være vikar i en klasse man ikke kjenner. Noen elever prøver ut grenser og gjør undervisningen vanskelig. Det blir også nevnt at det å være en tydelig voksen, noen kaller det også naturlig autoritet, er viktig. Det hevdes at noen har denne autoriteten, mens andre må opparbeide den. Informantene legger vekt på at man må bygge relasjoner og at dette tar tid.

8.4.2 Grensesetting

Informantene har ovenfor forklart betydningen av å ha en god relasjon til elevene, for å kunne skape et godt læringsmiljø i klasserommet. Videre forteller de om grensesetting. Informant 3 forteller at nettopp dette kan være utfordrende for mange lærere. Hun forklarer:

”Dagens samfunn gir barna mer tilgang til data, tv-spill – her skjer det ofte raske skifter. Det er utfordrende for en lærer å fange den samme interessen i klasserommet som mange barn er vant med fra fritiden. Du skal konkurrere litt mot dette. Barna skal ha noe å si, de skal være med å ta avgjørelser, vanskelig da å forholde seg til et vedtak som er tatt. Noen elever er vant til å prøve seg hjemme og får viljen sin. Det kan være en utfordring å si at sånn gjør vi det er på skolen. Det handler om grensesetting”.

Informant 1 er også opptatt av å sette grenser for elevene. Dette er spesielt viktig for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Når det oppstår uønskede situasjoner i undervisningen ønsker hun å ha muligheten til å ta med seg eleven ut på gangen for å prate en til en. Hun legger vekt på at det er viktig å vise de andre elevene at hun er tydelig og at hun ikke overser uroen som kan oppstå i timen. Selv om hun ønsker å ta med eleven ut, er dette vanskelig på grunn av ressursmangler:

”Jeg synes det er ugreit når jeg ikke har anledning til å ta de ut. For jeg liker ikke å gi sånn ”offentlig avstraffelse” på en måte. Men av og til så MÅ du. Det ideelle er jo å kunne ta dem til side på en måte, men det er nesten håpløst. Av og til synes jeg det er greit å.. ja.. kall det å ” henge dem ut” da, i mangel på noe bedre. Det er aldri greit å henge ut, jeg håper dere misforstår meg riktig, men av og til må det gjøres. Men jeg synes ikke det er ideelt hele tiden. Men ofte er du alene som lærer og det er vanskelig å ta det slik som du ønsker. Pluss at jeg synes jo det er ”brannslukking” og da. Og bare ta noe der og da mens alle hører på, på en måte”.

Informant 2 er også opptatt av å sette grenser for elevene, men har et litt annet syn på å håndtere en uønsket situasjon i timen enn informant 1. Informant 2 hevder at hun sjelden tar med elevene ut av klasserommet, dersom en uønsket situasjon oppstår:

”Det vil ikke lønne seg for når man da kommer tilbake til klasserommet vil det være bråk blant de andre. Man må takle situasjonen i rommet”.

Informant 3 er også skeptisk til å ta med eleven fra klasserommet. Hun legger vekt på at dette er vanskelig, med hensyn til resten av klassen. Dersom man er den eneste læreren i klasserommet kan hun ikke gå fra resten av klassen. Hun er også opptatt av at man egentlig ikke skal sette elever på gangen:

”Hva gjør du med resten da? Men det går jo an å ta det opp med eleven etterpå. Man må prate med den det gjelder, og spørre om hva som ikke fungerer. Det har faktisk hendt at jeg har satt elever på gangen for å få dem til å tenke over situasjonen inne i klasserommet, og etterpå spørre om han/hun har tenkt seg om. Men dette er spesielt, det er ikke mye av det, for man skal egentlig ikke gjøre det. Om en elev er utagerende kan man jo ikke sende han/hun alene på gangen”.

Informantene er opptatte av at elevene har behov for at læreren setter grenser. Dette gjelder kanskje spesielt elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Informant 1 mener at det er viktig å vise de andre elevene at de ikke godtar uro og bråk i timene. Informantene er litt uenige om hvordan man skal sette grenser når en uønsket situasjon oppstår. En informant ønsker å ha muligheten til å ta med seg eleven ut på gangen der og da, mens en informant mener at man bør ta situasjonen i klasserommet. Den tredje informanten er også inne på å ta med eleven ut på gangen, men mener at dette er noe man bør gjøre etter timen, for å få en god prat med eleven om hva som er galt.

8.4.3 Synliggjøring av elevens gode egenskaper

I følge informantene kan selvbildet hos elever med lærings og undervisningshemmende atferd være dårlig. Dersom elevene ikke opplever mestringsfølelse, kan uroen i klasserommet være et tegn på at eleven prøver å få oppmerksomheten over på noe annet enn det han/hun ikke forstår. Eleven gir seg selv en annen rolle i klassen, som for eksempel klovnerrollen. Informant 1 mener at læreren kan være med på å gi eleven et bedre selvbilde. Hun legger vekt på at læreren må vise interesse for det eleven holder på med både på skolen og på fritiden. Hun sier:

”Det handler om å prøve å være litt oppmerksom på hva de er gode til. Å spille litt på deres sterke sider. Dette trenger ikke å være noe i skolesammenheng, men hva de gjør på fritiden. Kanskje er en veldig flink til å gå på skøyter. Det er jo ikke alle disse som forteller noe om det heller. Da blir det vanskelig å plukke fram noen ting. Da kan det være gunstig med et godt foreldresamarbeid for å finne ut av barnas sterke sider. Man må løfte dem fram på det man kan”.

Hun legger til:

”Viktig med masse ros selvfølgelig. Pøs på med ros i de anledningene du har”.

Også informant 2 nevner at elever med lærings- og undervisningshemmende atferd kan ta en slags ”klovnerrolle” i klassen. Hun tror at elever med denne typen atferd kan skape uro for å dekke over at de har faglige problemer i en eller annen form. Dette kan for eksempel være problemer med for eksempel å lese.

Informant 3 snakker også om hvor viktig det er å trekke fram det positive hos eleven. Dersom læreren alltid gir en elev negativ oppmerksomhet, vil denne eleven kunne få de andre elevene imot seg:

”Det gjelder å passe seg for dette så ikke elevene føler de blir en hakkekylling og får skylda for alt. Fokuser på det positive. Men det kan være vanskelig og alltid fokusere på denne måten. De sier det at for hver gang du kommer med noe negativt så må du komme med ti ganger så mye positivt for å veie opp. Du må lære å se eleven. Ta han/hun på alvor og ha god kontakt med eleven. Vis elevens sterke sider. Eleven vil få en god rolle ovenfor de andre”.

Informant 3 gir oss et eksempel på hvor lett det kan være å gjøre elevene interesserte på skolen om man som lærer fanger opp barnas interesser og det de er flinke til:

”Man ser at de guttene som interesserer seg veldig for fotball blir lettere med i klasserommet om dem for eksempel finner ei bok om fotball. Du må finne det som passer dem.”

Til slutt sier hun:

”Finn det positive, alle har noe”.

Informant 2 har selv opplevd hvor viktig det er å vise elevene at man ser deres gode egenskaper og gi dem ros for disse. Hun gir oss et eksempel på en situasjon der hun roste en elev, der hun tydelig så hvor glad eleven ble:

”I dag snakket jeg med en elev siste timen før jeg gikk ut av klasserommet, der jeg satte meg ved siden av henne og sa at jeg synes det var så fint at hun var en del av klassen fordi jeg la merke til at hun var ivrig denne timen og at det var helt tydelig at denne eleven visste mye om emnet. Dette var en liten ting som tok ti sekunder som gjorde at hun strålte når hun gikk ut. Man må være våken og se hvem som trenger hva og hva en kan gjøre. Man må være til stede”.

Informant 1 hvor viktig det er å ta tak i elevenes gode stunder og spille på dette. Ofte er det lettere å se negative hendelser og glemme de fine stundene. Hun er opptatt av å gripe muligheten til å rose elevene hver gang hun opplever noe positivt og ser en elev som gjør noe bra. Det trenger ikke å være en stor sak, men det er viktig å ta tak i uansett. Hun forteller:

”Dersom jeg har vært vikar, og jeg synes noen har vært spesielt flinke, så sier jeg at jeg skal ta med boka de har jobbet med å si at jeg skal vise det til hovedlæreren deres, siden han eller hun har vært så flink. Kanskje sier hovedlæreren det videre til foreldrene og så videre. Prøver å gjøre litt sånn ”big deal” ut av det, at dette kommer videre ut i verden. Prøver virkelig å legge inn en innsats dersom der er noe bra som har skjedd”.

Hun husker også en spesiell episode der hun fikk se betydningen av å gi elever ros:

”Jeg hadde en episode på vitenskapsmuseet en dag her. Da var det to av de faglig og sosialt sterke som var så flinke. Alt var på plass. Og disse kan fort prøve seg litt når det er fremmede voksne. Det gikk i hvert fall veldig fint. Jeg stoppet dem etterpå, og i det jeg ropte på dem så jeg at de stivnet fullstendig. Jeg fikk nesten litt vondt med det samme og tenkte at nå tror de at de har gjort noe galt”.

Informant 1 er også opptatt av å gi ros i form av belønning. Når det gjelder elever med lærings og undervisningshemmende atferd mener hun det er spesielt effektivt med umiddelbar belønning i timen. Hun forklarer dette med:

”Dette er ofte mer effektivt enn å sette opp belønningssystem. Dette har mye med at de ikke får den oppfølgingen der og da som de trenger, pluss at det er vanskelig å følge opp, dersom læreren plutselig er syk så rakner det, og da er du på null igjen”.

Informant 2 velger også å nevne belønning som et trinn i stigen når det gjelder å skape et godt læringsmiljø. Hun forteller om et belønningssystem som hun kaller avtaksstyring. Da kan eleven velge selv hvilken belønning han/hun vil ha. Eleven kan velge en belønning bare for seg selv, eller for flere. Hun forteller om en situasjon der en elev skulle velge belønning:

”Eleven valgte å gjøre noe for alle. Han valgte å bake noe til hele klassen. Han kunne også ha valgt noe kun til seg selv, men velger dette i stedet. Det gjelder å bruke dette for hva det er verdt. At han setter pris på dem, og vil gjøre dette. Det snakket vi mye om, og koste oss med muffins under siste time. Det ble god stemning og denne eleven ble løftet”.

Informant 3 forteller også hun benytter seg av belønningssystem i ulik grad. Hun påpeker at belønningssystemer kan brukes både i hele klassen og for enkelte elever. Hun legger vekt på at dersom man benytter belønningssystemer i hele klasser eller grupper er det viktig å følge opp, slik at ingen blir hengende etter og aldri klarer å oppnå belønning. Det må være regler for belønningssystemet som alle kan nå.

Informantene forteller hvor viktig det er å se eleven og dens gode egenskaper, samt å synliggjøre disse for andre. Mange elever med lærings- og undervisningshemmende atferd kan ofte ha faglige problemer og prøver å dekke over disse ved å innta en slags ”klovnerolle” i klassen. Denne rollen kan bli vanskelig å komme seg ut av, særlig hvis lærere kun gir eleven negativ oppmerksomhet og skaper en ”hakkekylling”. Informantene hevder at gjennom å rose elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd, vil en kunne synliggjøre elevens gode egenskaper og interesser for andre elever og dermed gi dem en god rolle i klassen. Informantene legger også vekt på at det er viktig å gripe alle muligheter til å gi elevene ros. Informant 3 sa blant annet at for hver gang man kommer med en negativ ting, bør man pøse på med minst 10 positive for å veie opp.

Informantene er også opptatte av belønningssystemer som en form for ros. I følge informant 1 bør belønningen komme fortløpende hos elever med lærings og undervisningshemmende atferd. Belønningssystemer finnes i ulike former og man kan benytte det både i en hel klasse eller en gruppe, eller hos enkelt elever.

8.4.4 Trygghet

Informantene nevner trygghet som en viktig brikke for å skape et godt læringsmiljø i klassen.

Informant 2 forteller at det er en viktig faktor både for eleven med lærings- og undervisningshemmende atferd, og for resten av klassen:

”Det må være trygt. De må være trygge på meg som leder og grensesetter. De må være trygg på hverandre for å tørre å si ting og vite hvem de er.

Informant 1 snakker om plassering, godt sosialt samvær og forutsigbarhet som viktige elementer for trygge elever:

”Det er viktig at barna kjenner hverandre godt. Man må ha bli- kjent-leker, hemmelig venn og så videre. Dette er avgjørende for å skape trygghet for hver og en. Videre er forutsigbarhet viktig i forhold til trygghet. Dette er viktigere jo lavere på klassetrinnene du kommer. Visuell dagsplan gir trygghet til veldig mange. Man må gjøre det så forutsigbart som mulig”.

Informant 3 snakker videre om at det er viktig med gode rutiner for å skape trygghet. Videre nevner hun at man som lærer må ha tenkt igjennom måter å takle situasjonen på, dersom noe skjærer seg underveis. Informant 3 nevner også klasseregler i denne sammenhengen. Hun hevder at klasseregler er med på å skape struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen for elevene, noe som igjen er med på å skape trygghet. Hun legger til at det ikke vil være bra med for mange regler, men ser heller viktigheten av få og tydelige.

Informantene legger vekt på at elevene skal føle seg trygge i klassen og de skal føle seg trygge på læreren. Dette er avgjørende faktorer for å skape et godt læringsmiljø i klassen. Informantene nevner møblering og plassering i forhold til at elevene skal føle seg trygge. Videre ser de betydningen av å ha bli-kjent-leker for at elevene skal føle seg trygge på hverandre. Informant 3 legger vekt på at rutiner, forutsigbarhet og klasseregler bidrar til å skape trygghet blant elevene

8.5 Pedagogisk virksomhet

8.5.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig element for å skape et godt læringsmiljø i skolen for hver enkelt elev. Alle elevene har ulike behov og trenger tilrettelegging av undervisning til deres eget nivå. Informantene hevder at skolen ikke passer for alle barn. Informant 1 legger vekt på at skolen har for lite ressurser til å klare å tilpasse opplæringen for alle elevene. Hun mener at manglende tilpasset opplæring i klasserommet kan være en stor årsak til lærings- og undervisningshemmende atferd. Hun sier blant annet:

”Det er alt for mye teori. Jeg holder på å kveles! Jeg ser det godt når vi har lærerstudenter her for eksempel. Da kan det være fire stykker som planlegger et opplegg i matematikk for eksempel, der de benytter masse konkretisering. Dette er fantastisk! Samtidig er det jo flere som kan gå rundt å hjelpe. Jeg synes også at vi i Norge kanskje er for opptatte av å komme oss igjennom årsplanen. Vi er for dårlige til å stoppe opp for å få med oss de som eventuelt har falt av lasset. Dersom ikke elevene når målene tidlig på starten, vil det bli umulig for dem å lære noe som bygger på dette senere. Mye av grunnlaget forsvinner”.

Hun konkluderer:

”Men jeg tror nok at en grunn til mye uro kan være for mye teori, rett og slett”.

Informant 1 hevder videre at gjennomføring av tilpasset opplæring i noen tilfeller kan være vanskelig på grunn av lite ressurser. Hun forteller at med lite ressurser blir det vanskeligere å være forberedt og planlegge slik at undervisningen er tilpasset hver enkelt elev:

”Jo, det lønner seg alltid å være litt i forkant. Vi har lurt en del på om uroen skyldes at vi lærere tilpasser for dårlig. At vi kommer inn i timen med en del for vanskelig stoff, og dette handler en del om ressurser. Vi har alt for lite ressurser. Vi har stort sett en hel klasse på 25 stk alene. Så dette å planlegge timene er det generelt lite tid til.

Informant 3 er også inne på mye av det samme. Hun legger stor vekt på betydningen av tilpasset opplæring. Hun mener at tilpasset opplæring vil fange flere elever. Derfor vil manglende tilpasset opplæring være en årsak til lærings og undervisningshemmende atferd i klasserommet. Hun er derfor opptatt av å finne elevenes sterke sider og interesser for å kunne legge til rette på en best mulig måte i klasserommet. Om dette sier hun blant annet:

”Det er kanskje for lange økter, det er for mye stillesitting, lite praktisk tilnærming. Det er kanskje mer tilpasset jenter enn gutter? Jentene liker mer å sitte og pusle med ting og gutter mer

fysiske. Man ser at de guttene som interesserer seg veldig for fotball, blir lettere med i klasserommet om dem for eksempel finner ei bok om fotball. Du må finne det som passer dem”.

Informant 3 er også opptatt av at skolesystemet slik det er i dag ikke nødvendigvis passer for alle elevene. Hun mener at det er for lite fysisk aktivitet og lek i undervisningen. Hun forteller:

”For noen trenger ikke skolesystemet å passe. Det treffer ikke eleven. En gutt kom til meg en dag og sa han ikke var noen skolegutt. Han sa han ikke var noen leksegutt, men en lekegutt. Da gjelder det at vi finner måter der vi kan plassere leken inn i undervisningen. De har en utedag i uka. Det er for eksempel mye matematikk man kan gjøre ute”.

Hun forteller videre:

”Det som er viktig da er at en for eksempel jobber med matematikk på ulike måter. Ulike tilnæringsmåter. Man må variere undervisningen veldig. Noen trenger å visualisere det, noen må ha det gjennom ørene, noen må jobbe praktisk – jobbe med kroppen.”

Også informant 2 legger vekt på at enkelte har større behov for bevegelse enn andre og peker på at dette kan være en årsak til lærings- og undervisningshemmende atferd. Hun legger også til at dette behovet først og fremst gjelder gutter:

”Guttene trenger mer bevegelse enn hva jentene gjør.

Informant 1 trekker frem tilpasset opplæring som viktig for elevenes motivasjon. Hun forteller:

”Motivasjonen tror jeg spiller en rolle, helt klart. Jeg er ikke sikker på om de skjønner hvorfor de må gjøre ting. De skjønner ikke vitsen med skolen. De synes det er gørrkjedelig. De er nok umotivert. Dette henger kanskje sammen med at det er så mye teori”.

Informant 2 ser også motivasjon som en utfordring for elevene med denne typen vansker. Hun sier at mye av undervisningen ikke passer til hver enkelt og at elevene ikke forstår poenget med å lære det de skal lære:

”Det å klare å få dem til å se at de er her for å lære og at det angår deres liv. Selv om de bare er 8-9 år er det viktig det de holder på med i dag også. Det tror jeg kanskje er den største utfordringen. De forstår ikke hvorfor de må lære ”dette”.

Vi hører med informant 3 om det er mulig å gjennomføre undervisningen slik at tilpasset opplæring alltid er til stedet for alle. Hun trekker frem ulik nivådeling i undervisningen som en del av tilpasset opplæring:

”Når man varierer undervisningen så kan man treffe flere elever. Noen har ikke så mange oppgaver som skal gjøres som andre har, det er ulike leselekser. På tredje trinn har vi nivådelt leselekse der nesten ikke har samme leksen. Vi har bøker som tar for seg 11 forskjellige nivå. For noen innenfor matematikken har vi en time ekstra før de andre starter. Noen har denne timen klokka åtte på morgenen. Dette kan hjelpe dem til å forstå mer av undervisningen som skjer i de felles timene. Tilpasset opplæring varierer veldig og kan være vanskelig”.

Informant 2 nevner også nivådeling i bøkene når hun snakker om tilpasset opplæring:

”Jeg nivådeler på den måten at dem som er mest flinke får de vanskeligste oppgavene. Alle gjør det samme, men noen gjør mer”.

Også informant 1 er opptatt av prinsippet tilpasset opplæring. Hun legger vekt på at ressurser er avgjørende for å kunne legge til rette på en god måte for hver enkelt elev. Hun forteller:

”Vi planlegger liksom et tema, et innhold. Sånn som i dag skulle vi ha brøk. Og det er jo ikke alle som er klare for å starte med noe nytt og da mister jeg allerede et par stk men jeg står det og er klar til å starte. Dette gjelder jo de elevene som er faglig svake. De sterke har du jo med, de er på nett. Så med dem er det uproblematisk sånn sett”.

Videre sier hun:

”Når vi kommer til å jobbe i boka etter hvert så burde man kanskje ha tre forskjellige bøker. Det ideelle hadde kanskje vært det. Hatt noe enklere, eller eventuelt noe helt annet også til enkelte av dem, et helt annet tema. Kanskje de har nok med å prøve å lære seg pluss og minus. Så dette er en ting jeg i hvert fall etterstreber, jeg kan ikke si at jeg gjør det hele tiden, men å tilpasse opplæringa er viktig. Dersom jeg har tid til dette er det ønskelig å gå inn og til rette legge for den enkelte”.

Informant 1 og 3 er opptatt av tilpasset opplæring og at skolesystemet i dagens samfunn ikke passer for hver enkelt elev. Dette begrunner de med at skolen inneholder for mye teoretisk gjennomgang og for lite fysisk aktivitet for de unge elevene på småskoletrinnene. Informant 1 velger å tro at uroen i klasserommet blant annet kommer av at det er for mye teori for enkelte elever. Flere av informantene velger å se på sammenhengen mellom for mye teori og for lite motivasjon hos elevene. Lærerne opplever og erfarer vansker med å motivere elevene i undervisningen og få elevene til å forstå at læringen er for deres eget beste. Informantene påpeker nivådeling i elevenes arbeidsbøker som en del av tilpasset opplæring. På denne måten kan man lettere gi elevene det de trenger av både mestringsoppgaver og utfordringer. Informantene ser på tilpasset opplæring som viktig for å minske elevenes risiko for å utvikle lærings- og undervisningshemmende atferd. Informant 3 sier det er viktig å fange elevenes oppmerksomhet i undervisningen ved å ta tak i deres interesser. Det er ifølge informantene viktig med tilpasset

undervisning, men de ser på ressursmangel som et sentralt problem for gjennomføring av dette. Ressursmangel resulterer i vanskeligheter for god forberedelse og planlegging, som igjen vil føre til vanskeligheter med tilpasset opplæring.

8.5.2 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning omhandler elevenes mulighet til å være med å påvirke sin egen skolehverdag. Informant 1 sier at det kan være vanskelig at elevene skal være med å bestemme over sin egen skolehverdag, men sier at dette er noe som skal gjennomføres. Hun hevder at:

”Skolehverdagen kan jo føles mer meningsfylt også hvis de får være med å ha innvirkning på den. Bare la dem få være med å bestemme oppvarming i gymmen for eksempel. I ulike grad, etter alder og fag”.

Informant 1 påpeker viktigheten av elevmedvirkning gjennom elevenes skolehverdag. Hun hevder at elevmedvirkning kan resultere i en mer meningsfull skolehverdag for elevene.

9.0 Analyse av funn

I denne delen tar vi for oss funn fra intervjuene og drøfter dette opp mot problemstillingen:

”Hvordan opplever og erfarer lærere å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle i en klasse med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd?”

Vi har valgt å dele analysedelen under fire ulike temaer: hva kjennetegner eleven med lærings- og undervisningshemmende atferd, fysisk miljø, sosialt miljø og pedagogisk virksomhet.

9.1 Kjennetegn på lærings- og undervisningshemmende atferd

Nordahl m.fl. (2009) deler begrepet, problematferd, inn i fire hovedgrupper: Sosial isolasjon, utagerende atferd, alvorlige atferdsproblemer og lærings- og undervisningshemmende atferd. Vi har i vår studie valgt å legge fokuset på den sistnevnte form for atferdsproblemer. Lærings- og undervisningshemmende atferd beskrives som den vanligste formen for problematferd i skolen. Informant 1 beskriver lærings- og undervisningshemmende atferd som elever som har vansker med å ta beskjeder, som ofte mumler og småprater. Kommentarer og forstyrrelser til lærerens undervisningsopplegg er også ifølge informant 1 et kjennetegn på denne type atferd blant elever på småtrinnet. Informant 2 har samme oppfatning av kjennetegn der hun sier at elevene med denne type atferd snakker mye utenom at det er deres tur. Hun legger til at overgangssituasjoner for disse elevene er vanskelig. Informant 3 hevder at lærings- og undervisningshemmende atferd kan knyttes opp mot konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, kroppslig uro og impulsivitet. Ved å se på informantenes oppfatning av lærings- og undervisningshemmende atferd ser vi at dette samsvarer med definisjonen av Sørli (2000) og Ogden (2009) der de legger vekt på kjennetegn som uro, bråk og avbrytelser. Nordahl m.fl. (2005, 2009) bekrefter også våre innsamlede data fra informantene når elevene beskrives som lett distraheret og forstyrrende ovenfor andre i klasserommet.

Informant 1 legger videre vekt på at hun opplever at elever med lærings- og undervisningshemmende atferd ofte dreier seg om gutter. Informant 3 er også opptatt av at denne type atferd gjelder mer gutter. Hun sier:

”Hvordan det er i klassen kan avhenge av fordelingen på antall gutter og jenter. Jentene har sine problemer også, men på en annen måte. Ofte konflikter seg imellom, de prater mye mer”.

Slik vi ser det kan vi trekke paralleller mellom teori og funn. Ogden (2009) legger vekt på at atferdsproblemer i større grad gjelder gutter enn jenter, men snakker her mer om aggressiv og utagerende atferd enn introvert atferd. Utagerende atferd kan sees i sammenheng med informantenes erfaringer om uro, bråk og forstyrrelser blant elevene i klasserommet. Pianta (2001) viser til god dokumentasjon på at jenter har bedre relasjoner til sine lærere enn det gutter har. Kan vi se dette i sammenheng med problematferd i skolen?

Ogden (2009) sier at alle lærere vil møte vanskelige situasjoner med elever der de blir stilt ovenfor utfordrende atferd. Som nevnt tidligere beskrives lærings- og undervisningshemmende atferd som den vanligste formen for problematferd i skolen (Ogden, 1998; Sørli, 2000). Dette kan tyde på at denne type atferd er sentral når vi snakker om at problematferd kan resulterer i dårligere lærer – elev relasjoner. Slik vi ser det kan definisjonen til denne type atferd som blant annet inneholder uro, bråk og konsentrasjonsvansker, være en medvirkende faktor til at gutter ofte har dårligere relasjoner til sine lærere enn det jenter har. Kjennetegnene for denne type atferd kan skape vanskeligheter for noen lærere til å danne gode relasjoner til noen av sine elever, på grunn av at atferden påvirker grunnlaget til å skape positiv kontakt med eleven. Det kan være behov for ekstra innsats og arbeidsmåter for at læreren skal oppnå en god relasjon til sin elev med lærings- og undervisningshemmende atferd. Vi kan også snu på situasjonen og se at dårlige relasjoner kan føre til lærings- og undervisningshemmende atferd. Dersom en elev ikke respekterer eller føler seg trygg på læreren, kan dette føre til uro og forstyrrelser.

2 av 3 informanter legger vekt på at elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd ikke nødvendigvis behøver å være faglig- og sosialt svake i skolen. Informant 1 legger til at hun opplever at elevene med denne type atferd likevel kan ha færre og noe mer konfliktfylte vennskap med medelever. Informant 3 avslutter samtaletemaet ved å fortelle:

”En ser at mange har evner, men som ikke bruker dem”.

Dette stemmer overens med Ogden (2009). Han hevder at elevene ikke trenger å være sosialt svake, men at de lettere bruker sine sosiale ferdigheter på en måte som oppfattes negativt av andre. Hvordan skal vi tolke dette? Hvorfor benytter ikke elevene seg av sine sosiale og gode ferdigheter sammen med de jevnaldrende i klassen? Vi velger å knytte elevenes faglig og sosiale

evner opp mot deres selvfølelse. Carl Rogers (1969) påpeker at den enkeltes atferd kan gjenspeiles i hvilken oppfatning den enkelte har av seg selv. Lav selvoppfatning kan være et resultat av store forskjeller mellom det eleven opplever å være og det eleven burde være. Elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd vil ha et ekstra behov for styrking av selvbilde. Dette kan være en forklaring på informantenes erfaring med at elevene har mange gode evner som sjeldent ikke kommer til syne. Elevene med denne type atferd har mindre tro på seg selv som videre påvirker deres faglig- og sosiale mestring.

9.2 Fysisk miljø

9.2.1 Møblering og plassering i klasserommet

Når man skal se på hva som kan fremme et godt læringsmiljø i klasserommet, er det fysiske miljøet også av avgjørende betydning. Informantene pekte på møblering og plassering av elevene i klasserommet som en viktig faktor i forhold til å skape et godt læringsmiljø. De legger vekt på at plassering av elever med lærings- og undervisningshemmende atferd er avgjørende for om de er urolige, eller om de klarer å konsentrere seg å følge med på undervisningen. Informantene mener derfor at elevene må plasseres ut i fra det som passer dem best, og at det som passer bra for en elev ikke nødvendigvis passer like godt for en annen. Dette samsvarer med det Damsgaard (2003) sier om plassering i klasserommet. Også hun er opptatt av at elevene forstyrres av ulike ting og derfor bør plasseres slik at hver enkelt får best mulig arbeidsro. Informant 1 forklarer at noen elever ikke bør plasseres bakerst i klasserommet, mens noen faktisk kan ha godt av å sitte bakerst, der de ikke har mulighet til å snu seg til andre. Slik vi ser det er det altså viktig å prøve seg litt fram og se hvem som får utbytte av å sitte på de forskjellige plassene. Kanskje er det også motiverende å få mulighet til å bytte plass etter hvert. Det er også viktig å huske at elever med lærings- og undervisningshemmende atferd ofte har behov for struktur og rammer og man derfor tar hensyn til dette. Da må man kanskje prøve å finne den plassen eleven best klarer å konsentrere seg på og la eleven få sitte der.

Det finnes selvfølgelig ulike måter å plassere elevene i klasserommet på. I følge informant 1 handler det om å tørre å prøve noe nytt, dersom du ser at plasseringen av noen elever ikke fungerer. Slik vi ser det, kan kanskje akkurat dette være en utfordring for noen lærere. Læreren

kan ha en formening om at eleven som bråker og lager uro i timen har behov for å sitte helt for seg selv foran i rommet. Selv om dette ikke ser ut til å ha noen betydelig effekt på eleven og uroen fortsetter, kan det være vanskelig for læreren å innse at det nettopp er plasseringen som er problemet.

Informant 1 legger også til at hun synes det er viktig at man har muligheten til å møblere ulikt og ha muligheten til å ha for eksempel lyttekrok. Dette nevner også Damsgaard (2003), der hun påpeker at gjennom å avgrense ulike områder til forskjellige aktiviteter, vil man kunne få differensiering både i arbeidsform og innhold. Dette er noe som er svært gunstig i forhold til elevenes ulike forutsetninger og evner.

Videre påpeker alle informantene at det også er viktig å tenke gjennom hvem man plasserer sammen i klasserommet. Også Damsgaard (2003) påpeker viktigheten av nettopp dette. Det er viktig å tenke gjennom hvilke elever som kan sitte sammen uten å skape uro og hvem som kan arbeide godt sammen. Informant 1 er også inne på at man må bytte på hvem som sitter sammen. Av og til kan det oppleves som en byrde, dersom man sitter sammen med en elev som bråker og forstyrrer. Hun mener derfor det handler om å fordele byrden.

Informant 1 er inne på møblement og nevner at enkelte typer møbler kan skape problemer. Hun forteller at klassen hennes har fått stoler med hjul og at dette er et veldig forstyrrende element for minst en av elevene hennes som har lærings- og undervisningshemmende atferd. Møblering er i følge Damsgaard (2003) avhengig av at man tenker nytt og at man investerer i fleksibelt møblement. Man kan vel si at stoler med hjul er fleksible, i den forstand at man lett kan flytte den rundt i klasserommet og ut og inn av rommet. Dette kan være en fordel i noen situasjoner og vil gjøre forflytting av stoler lettere. Men på den andre siden kan disse stolene, som informant 1 nevner, også virke forstyrrende. Da spesielt med tanke på elever som i utgangspunktet har vanskelig for å konsentrere seg.

9.2.2 Visualisering

Visualisering og bruk av konkreter i undervisningen er hjelpemidler som kan være hensiktsmessige for enkelte elever. Informantene påpeker at denne typen hjelpemidler er gunstige

i arbeidet med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. De hevder blant annet at bruk av konkreter er mer fengende og at lærere bare har å vinne på å bruke visuelle hjelpemidler. Her kan vi trekke paralleller til Damsgaard (2003), som hevder at det koster læreren svært lite å benytte seg av for eksempel bilder i undervisningen. Informant 2 er mattelærer og forklarer at hun ofte benytter konkreter i undervisningen. Elevene kan benytte konkreter til ulike oppgaver som for eksempel telling, brøk og måling (Damsgaard, 2003; Jordet, 2010). Det finnes samsvar mellom det som informantene og teorien påpeker. Alle parter hevder at bruk av konkreter i undervisningen vil være positivt og at alle elevene tjener på dette. Det er derfor interessant å reflektere over hvorfor ikke visualisering og bruk av konkreter blir brukt i alle undervisningssituasjoner og i alle fag. Slik vi ser det er denne typen hjelpemidler oftere brukt i matematikk, enn i for eksempel norsk. Mange elever kunne også hatt stort utbytte av denne typen tilnæringsmåte i forhold til for eksempel innlæring av ordklasser. Dersom læreren hadde plassert elevene rundt i rommet kunne det ha vært enklere for eleven å få en oppfatning av hva for eksempel preposisjoner er. Da kunne elevene blitt plassert under bordet, bak stolen og så videre. Vi tenker at det kun er fantasien som setter en stopper for bruken av visuelle hjelpemidler. En kan heller ikke alltid skylde på ressursmangler. Jordet (2010) legger vekt på at elevene kan lage sine egne konkreter som kan benyttes i undervisningen. Han påpeker som nevnt at elementer fra naturen kan brukes til å arbeide med tall. Dersom man tar dette videre kan elevene også lage egne konkreter som en del av en formingsaktivitet. Det finnes ingen grenser for hva man kan lage og bruke i undervisningen, dersom man er interessert i å tenke nytt.

9.2.3 Fysisk struktur og oversikt

Når man skal skape et godt læringsmiljø i en klasse, vil struktur, oversikt og forutsigbarhet spille en viktig rolle. Det er spesielt viktig for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd at disse elementene er på plass. Informantene har ulike opplevelser og erfaringer når det gjelder store og små læringsmiljø i forhold til å skape forutsigbarhet, oversikt og struktur. Informant 1 hevder at store skoler påvirker elever med atferdsvansker i negativ retning. Hun ser problemer i forhold til overgangssituasjoner som dermed kan føre til at elevene ikke får med seg beskjeder. Videre legger hun vekt på at ved for store grupper vil elevene ha problemer med å orientere seg.

Informant 2 er av en litt annen oppfatning og velger å vinkle problematikken litt annerledes. Hun erfarer at det totale bildet for eleven med lærings- og undervisningshemmende atferd blir bedre med større forhold. Hun begrunner dette med at man i en større klasse har flere å spille på og det vil bli enklere å finne noen man kommer overens med. Hun hevder også at forskning viser at det lønner seg å ha hele klassen samlet og løfte dem sammen, fremfor å dele opp i mindre grupper. Hun legger også til at hun ikke tror selve størrelsen på klassen er av betydning for elevens atferd, men at det er klasselederen som er avgjørende for om forholdene er trygge for eleven. Det eneste problemet hun ser knyttet til en stor klasse, er at klasselederen ikke klarer å følge opp alle like godt. Informant 3 er enig i det som informant 2 sier om at det er vanskeligere å finne noen man trives sammen med i en liten gruppe, men hun tror likevel mindre klasser eller grupper er gunstig for å skape et godt læringsmiljø. Hun hevder det blir mindre forstyrrelser i en liten gruppe enn i en stor gruppe.

Informantene har ulikt syn på hvorvidt klassestørrelse har betydning for læringsmiljø og læringsutbytte. I følge studien til Blatchford m.fl. (2007) er små klasser mest gunstig i forhold til å skape gode lærer-elev relasjoner. Gode relasjoner mellom læreren og eleven er utelukkende positivt og kan føre til at elevene trives, elevene er mer aktive i undervisningen og det blir mindre uro og støy (Meehan m.fl., 2003; Nordahl, 2000). Et annet punkt som kommer frem i studien til Blatchford m.fl. (2007) er at det er vanskeligere å tilpasse undervisningen i store klasser, mye på grunn av at det er vanskeligere å se hver elevs utfordringer og problemer. Erfaringene til informant 1 og 3 står i tråd med undersøkelsen Blatchford m.fl (2007) har gjennomført. Selv om erfaringene til informant 2 ikke er helt de samme som de ovenfor, kan vi likevel ikke konkludere med at det ene er mer rett enn det andre i forhold til problemstillingen vår. Vi er ute etter læreres opplevelser og erfaringer og er derfor åpne for at ulike temaer kan oppleves ulikt.

Informant 3 er også opptatt av forutsigbarhet og nevner at det handler om å skape forventninger. Hun påpeker at det er viktig å gi oversikt gjennom å synliggjøre hva som skal foregå de neste dagene. Hun nevner blant annet plan med bilder som skal henges opp på veggen. Dette kan sees i sammenheng med visualisering. Det er ikke bare nødvendig i selve undervisningen, men også for å skape trygge rammer der elevene har oversikt over hva som kommer til å skje.

9.3 Sosialt miljø

9.3.1 Synliggjøring av elevens positive egenskaper

Slik vi ser det vil det å se og synliggjøre elevenes positive sider henge sammen med det sosialkonstruksjonistiske perspektivet. Det handler om lærerens tro på om det er muligheter for å snu elevens situasjon over til noe positivt (Overland, 2007). Om lærerne opplever og erfarer at det å rose elevene skaper et godt læringsmiljø, viser de at de ser mulighetene i stedet for begrensningene. Dette samsvarer med det kritikerne av individperspektivet legger vekt på. De vil ha fokus på elevens ressurser og muligheter i stedet for elevens svakheter og problemer (Nordahl m.fl., 2005; Overland, 2007). Hvis lærerne viser at de ikke har for høye forventninger til elevene vil dette være med på å minske forekomsten av atferdsproblematikken (Nordahl m.fl., 2005). Informant 1 legger vekt på viktigheten av ros i arbeidet med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Ros er ifølge informanten et viktig hjelpemiddel til å skape et godt læringsmiljø for elevene. Dette kan sees i sammenheng med Nordahl m.fl. (2009) som hevder at ros og oppmuntring er en faktor som bidrar til å skape et godt læringsmiljø for elevene. Informant 1 forteller at det gjelder å legge inn mye ros dersom en god situasjon oppstår og løfte elevene på denne måten. Dette kan vi knytte opp mot det Webster – Stratton (2007) sier om at rosen gir barna god selvtillit og videre mot til å mestre nye ferdigheter i hverdagen. Hun hevder at rosen gir barna motivasjon til å være tålmodig overfor utfordringer og gir videre stor innvirkning på barnas atferd. Slåttøy (2002) påpeker mye av det samme som Webster – Stratton (2007) ved å se på konsekvensene av negativ oppmerksomhet og tilbakemeldinger fra lærere. Hun hevder at elevene kan miste motivasjonen ved mye negativ oppmerksomhet og bli lettere irritert eller vil stille seg likegyldig til hendelsen på grunn av vanen. Rosen vil være et viktig hjelpemiddel til å fremme positiv atferd på grunn av at god tro på seg selv resulterer i å se lysere på hverdagen.

Informantene påpeker viktigheten av å trekke frem det positive hos eleven og vise elevens sterke sider, samt å synliggjøre de sterke sidene for resten av klassen. På denne måten kan man unngå at elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd inntar en ”klovnerolle” i klassen. I følge informantene kan negative tilbakemeldinger føre til at eleven opplever å være klassens ”hakkekylling”. Informant 3 forteller:

”De sier at det for hver gang du kommer med noe negativt så må du komme med ti ganger så mye positivt for å veie opp”.

Dette kan sees i sammenheng med det Slåttøy (2002) forteller om at lærere erfarer at fordelingen mellom positive og negative bemerkninger bør omtrentlig være 4:1 for at begge former for tilbakemeldinger skal være til nytte overfor eleven. Hun hevder videre at mange positive tilbakemeldinger fra lærere må finne sted for at kritikken mot eleven med atferdsvansker ikke skal forverre elevens situasjon.

Informantenes synspunkter kan knyttes opp mot mestringsperspektivet. Dersom elevene opplever mestring vil dette kunne bidra til å forebygge lærings- og undervisningshemmende atferd. Slik vi ser det er det nær sammenheng mellom synliggjøringen av elevens positive egenskaper og deres mestringsfølelse. Når læreren trekker frem elevens sterke sider i klasserommet, vil dette resultere i at eleven føler mestring. Dette kan knyttes opp mot Lazarus og Folkmans (1984) definisjon av mestring. Rosen fra læreren vil føre til at eleven føler at de kan håndtere vanskelige situasjoner som oppstår. Det er viktig for læreren at rosen og fokuset på elevens sterke sider kommer til gode ved å fokusere på den proksimale utviklingszone. Vygotsky (1974) definerer denne sonen som et ledd mellom det aktuelle utviklingsnivå og den proksimale sone. Den proksimale sone er neste steg i utvikling og kan nåes gjennom god støtte av lærer. Lærerens oppgave blir ifølge Bruner å bygge bro mellom det kjente og det ukjente (Wood, Bruner og Ross, 1976 i Tetzchner, 2005). Slik vi ser det vil ros og mestringsfølelse være støttende overfor eleven og gi han/hun mulighet til å oppnå ny kunnskap (Vygotsky, 1974). Lærings- og undervisningshemmende atferd kan sees i sammenheng med at eleven ikke føler at de mestrer de utfordringene de møter gjennom skolens læringsmiljø (Overland, 2007). Det å se og synliggjøre elevens sterke og positive sider kan knyttes opp mot ressursmodellen som i følge Bø (2000, i Nordahl 2005) handler om å ta for seg hva eleven kan og videreutvikle dette.

Belønning er ifølge informantene også en viktig form for å rose til elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd. Informant 1 hevder at umiddelbar belønning er effektivt for elevene med denne type atferdsvanske. Hun forklarer dette med at et belønningssystem vil være vanskeligere å følge opp i en skolehverdag der det ofte kan være noen andre enn kontaktlæreren som underviser i timene. Hun sier videre at eleven vil ha et behov for at belønningssystemet opprettholdes, slik at ikke den uønskede atferden gjenopptas. Informant 2 nevner også belønning

som et viktig hjelpemiddel for å skape et godt læringsmiljø. Dette støttes også av Damsgaard (2003), som hevder at man vil øke sannsynligheten for positiv endring ved å gi eleven goder, som er et resultat av ønsket atferd. Hun påpeker at belønning vil være av stor betydning for elever med problematferd.

9.3.2 Elev-lærer relasjon

Ut ifra studiens funn ser vi at informantene opplever og erfarer viktigheten av å ha en god relasjon til elevene. Lærerne hevder at dette er et godt hjelpemiddel til et godt læringsmiljø for elevene. I følge Baker (2006), Birch & Ladd (1998) og Hamre & Pianta (2001) er barn med atferdsvansker særlig utsatt for å utvikle negative relasjoner og et høyt konfliktnivå til sine lærere. De sier videre at dette vil resultere i at atferdsvanskene vil opprettholdes eller økes. En tydelig voksen og en naturlig autoritet i klasserommet er viktig for alle elevene i skolen, men er ekstra viktig for de elevene som av ulike årsaker er utsatt for risiko for skjevutvikling. En positiv og stabil relasjon mellom elev og lærer kan utgjøre en meget viktig beskyttelsesfaktor som kan være med på å redusere risikoen for en negativ utvikling hos eleven (Baker, 2006; Buchanan, Flouri & Brinke, 2002). Dette støttes også av Meehan m.fl. (2003) som hevder at gode relasjoner er beskyttende for eleven.

Informantene en enige omkring dette temaet og påpeker at gode relasjoner til elevene er med på å fremme et godt læringsmiljø i klasserommet. De forteller videre at en dårlig elev-lærer relasjon kan være med på å skape uro og føre til lærings- og undervisningshemmende atferd. God kjennskap til eleven vil i følge lærerne være et godt hjelpemiddel til håndtering av uønskede situasjoner. Når læreren kjenner godt til sine elever vil det være lettere å være i forkant av hendelsene og avverge problematiske situasjoner. Kan vi trekke en parallell mellom dette og grensesetting? Patterson og Forgatch (2000) hevder at bruken av grensesetting i form av å gi konsekvenser vil resultere i noe positivt over tid. De påpeker at konsekvensene ikke vil virke den første gangen de blir brukt, og sier at det er større sjanse for at den uønskede situasjonen forverrer seg de første gangene. Grunnen til dette er at barna vil teste om du som voksen kommer til å følge opp de reglene og kravene du setter for dem. Slik vi ser det kan dette være én av grunnene til at en god elev-lærer relasjon kan avverge problematiske situasjoner. En lærer som ikke

opplever å ha en god relasjon eller kjennskap til den enkelte elev kan oppleve utrygge elever. Da kan uønskede situasjoner lettere oppstå og det vil være et behov for grensesetting. Vi kan med andre ord si at det kan være vanskeligere å samarbeide med eleven om det ikke er en god elev – lærer relasjon til stede. Vi vil komme mer inn på grensesetting i neste underkapittel. Vi synes det er viktig å gå mer i dybden på dette temaet på grunn av at informantene vektlegger grensesetting og hvordan dette kan praktiseres.

Videre problematiserer informantene det å være vikar i en klasse som man ikke kjenner fra før. Informant 3 legger vekt på at en fersk lærer takler situasjonene i klasserommet annerledes enn en lærer med mye erfaring. Informantene forteller at man som lærer trenger tid for å bygge opp en god relasjon til elevene. Dette ser vi i sammenheng med Meehan m.fl. (2003) som understreker viktigheten av god forberedelse, det å skape god motivasjon hos elevene og å gi effektiv respons. Meehan m.fl. (2003) hevder at dette avhenger av lærerens tid. Gjennom vår egen praksis og erfaring med barn kan vi også si oss enige med informantene om at man som voksen er avhengig av tid med barna for å oppnå en god relasjon til dem. Slik vi ser det er det viktig å kjenne barnet og vite hvordan man skal forholde seg til barnet for at han/hun skal oppleve et godt læringsmiljø. Hva mestrer barnet? Hvilke aktiviteter vil være en utfordring? Barn er forskjellige og trenger ulik kontakt og støtte i ulike hverdagssituasjoner. Ved å være vikar i en undervisningstime får man ikke denne muligheten til å bli kjent med hver enkelt elev og deres sterke og svake sider. Dette ser vi i sammenheng med Ogden (2009). Han peker på ulike råd som kan hjelpe lærere til å etablere kontakt og positive relasjoner til eleven. Han snakker om at det gjelder å bli kjent med elevene, å la elevene bli kjent med deg, at du som voksen skal bli kjent med elevenes interesser og til slutt vise elevene at du bryr deg om dem. Kan vi i forhold til både studiens teori og funn samt vår egen erfaring konkludere med at lærings- og undervisningshemmende atferd kan avverges blant annet med stabile og erfarne lærere? Det er vanskelig å konkludere, men vi ser at stabile og erfarne lærere kan være med på å forebygge lærings- og undervisningshemmende atferd.

9.3.3 Grensesetting

I følge informantene har elevene med lærings- og undervisningshemmende atferd et behov for grensesetting i klasserommet. Informantene nevner muligheten for å ta med eleven ut på gangen når en uønsket situasjon oppstår, men de har ulike meninger på om dette er en god måte å løse det på. En av informantene snakker også om at hun ikke liker å gi den enkelte eleven ”offentlig avstraffelse” og ser derfor mer positivt på å kunne ta med seg eleven til side. En annen informant bekrefter dette ved å peke på at man kan ta med eleven til side etter undervisning for å skape en god samtale om hva som gikk galt. Dette kan sees i sammenheng med grensesetting i form av å gi konsekvenser til elevene. Både Patterson og Forgatch (2000) og Webster - Stratton (2007) snakker om bruk av konsekvenser i en uønsket situasjon. Patterson og Forgatch (2000) påpeker at konsekvensene ikke skal være for langvarige for eleven, på grunn av at umiddelbare konsekvenser kan være like effektive. De sier videre at man som lærer skal være forsiktig med bruk av kjeft og argumentasjon som konsekvens for problematferd. Slik vi ser det er det av betydning å se an både situasjon og elev før man velger å ta med seg eleven på gangen i en undervisningssituasjon. Dette begrunner vi med at denne type grensesetting ikke skal resultere i at eleven får mindre tro på seg selv og opplever følelsen av utrygghet.

9.3.4 Trygghet

Når man som lærer skal legge til rette for et godt læringsmiljø vil trygghet være en avgjørende faktor. Informantene legger stor vekt på viktigheten av at deres elever skal føle seg trygge i klasserommet for å få utbytte av undervisningen. Informantene nevner at trygghet skapes gjennom forutsigbarhet som gode rutiner og klasseregler. Lærerne nevner også at elevenes forhold og relasjoner til de andre elevene er viktig for at de skal føle seg trygge i sitt læringsmiljø.

Informantenes erfaringer og opplevelser om at gode rutiner og klasseregler er viktig for å skape trygghet, kan sees i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (2009). De hevder at struktur og klare rammer er med på å skape trygghet for eleven i hverdagen. Om elevene er kjent med hvilke regler som gjelder og hvor grensene går, vil hverdagen bli mer oversiktlig og kjent for eleven med lærings- og undervisningshemmende atferd.

Informantene snakker om at gode vennskap med medelever er en viktig faktor for at eleven skal føle seg trygg i sitt læringsmiljø. Dette ser vi i sammenheng med det Asher og Coie (1990) sier om sosial kompetanse. De hevder at elever med forstyrrende og utagerende atferd lettere kan ha vanskeligheter med å skape gode vennskapsforhold til sine medelever. Slik vi ser det, snakker informantene om et sentralt tema i forhold til arbeidet med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Det vil være ekstra viktig for elevene med denne type atferd å oppnå gode vennskap på skolen for å føle trygghet i sitt læringsmiljø.

9.4 Pedagogisk virksomhet

9.4.1 Tilpasset opplæring

Informantene var opptatte av at dagens skolesystem ikke passer for hver enkelt elev og at dette kunne være en årsak til lærings- og undervisningshemmende atferd. Her viser informantene et sosialøkologisk perspektiv på atferdsproblematikk. Dette perspektivet ser på sammenhengen mellom mennesket og miljøet. I dette tilfellet handler det om at elevene har ulike læreforutsetninger (Briseid, 2006) og derfor trenger ulik tid på å lære de samme tingene, samtidig som alle elever lærer på forskjellige måter. Det er derfor avgjørende at læreren differensierer pedagogikken i forhold til de forutsetningene elevene har, for at elevene skal få et best mulig utgangspunkt (Rørvik, 1971). Skolemiljøet, som blant annet inneholder lærere og pedagogisk tilnærming, har i følge det sosialøkologiske perspektivet påvirkning på barnets videre utvikling.

Informant 1 legger vekt på at det er for mye teori i skolehverdagen, mens informant 3 påpeker at det er for mye stillesitting gjennom en dag og for lite fysisk og praktisk aktivitet. Dette finner vi også støtte for hos Jordet (2010), som hevder at skolen alltid har hatt for mye fokus på teoretiske tilnærming og stillesittende aktiviteter. Informantene hevder at manglende tilpasset opplæring bidrar til å fremme uro, og lærings- og undervisningshemmende atferd. Dette begrunner de med at tilpasset opplæring fanger flere elever og at elever som ikke drar nytte av et teoretisk perspektiv, vil miste motivasjonen når de ikke opplever mestring i forhold til det faglige som foregår i timen. Dette samsvarer med det Skaalvik og Skaalvik (2009) påpeker i forhold til elevens selvoppfatning og motivasjon på den ene siden og elevens atferd på den andre. Også Bandura (1977) og Hattie (2002) påpeker viktigheten av tilpasset opplæring og legger vekt på at

hvordan undervisningen er lagt opp vil kunne få betydning for elevenes mestring og senere innsats.

Vi tror det er viktig å huske at tilpasset opplæring ikke handler om at den teoretiske tilnærmingen bør vike for den praktiske, men å finne den tilnærmingen som passer til hver enkelt elev. Av og til er man også avhengig av en teoretisk tilnærming. Dersom en elev for eksempel skal lære å lese, må eleven etter hvert øve ved å lese en tekst. Utfordringen her blir for eksempel å tilpasse tekster til elevens lesenivå og kanskje også tilpasse teksten til elevens interesser, for å motivere eleven på best mulig måte.

I dagens samfunn er man generelt opptatt av at skolen skal romme alle barn, uavhengig av deres forutsetninger og behov. Informantene opplever at de ikke får gjennomført tilpasset opplæring i den grad de ønsker, selv om dette er forankret i opplæringsloven (2010). Videre krever denne loven at lærere skal gi elevene ulik opplæring ut fra hvilke læreforutsetninger de har. En ren teoretisk tilnærming vil dermed være ugunstig for elever som er mer praktisk anlagt. Informant 3 påpekte at undervisningen også bør kunne foregå utendørs. Hun la vekt på at det for eksempel finnes mye matematikk som kan gjøres ute. Noen elever lærer ved å sitte og høre på læreren, mens noen lærer gjennom å bruke kroppen og sansene. Noen har bare et behov for å få bruke kroppen og røre på seg. Informant 3 sine tanker støttes i stor grad av blant annet Jordet (2010). Han foreslår en endring i skolen, der han påpeker at deler av undervisningen bør flyttes utendørs. Informant 2 er også inne på betydningen av fysisk aktivitet og peker på at enkelte har mer behov for dette en andre. Hun legger til at hun erfarer at dette behovet ofte gjelder gutter. Videre hevder hun at behovet enkelte elever har for bevegelse, kan være en årsak til at det oppstår lærings- og undervisningshemmende atferd i klasserommet, der de må sitte stille store deler av dagen. Ommundsen (2000) bekrefter det informantene er inne på, da han hevder at fysisk aktivitet er positivt og gir overskudd, samt fremmer et positivt selvbilde. Tidligere har vi vært inne på at dårlig selvbilde kan være en årsak til lærings- og undervisningshemmende atferd. Det kan altså se ut som at mer fysisk aktivitet i undervisningen kan bidra til å fremme elevens selvbilde, samt å forebygge lærings- og undervisningshemmende atferd som oppstår på grunn av at eleven har behov for bevegelse.

Informant 3 var også inne på at hun synes det er for lite lek i undervisningen og siterer en gutt:

”Jeg er ingen lekse gutt, jeg er en lekegutt”.

Ut ifra dette sitatet kan det se ut som at dette er en gutt som kunne lært mye gjennom lek og fysisk aktivitet. Informant 3 mener at det handler om å finne måter der en kan plassere leken inn i undervisningen. Dette støttes også av Lillemyr (2009) som hevder at lek kan og bør benyttes som en arbeidsmåte som inngår i undervisningen.

Videre nevner informantene nivådeling av fagstoff som et viktig verktøy i forhold til tilpasset opplæring. Informantene har ulike forslag på hvordan man kan nivådele og informant 3 trekker blant annet fram at noen bøker har slike nivådelinger. Informant 2 forklarer at hun gir de flinkeste elevene flere oppgaver enn de svakeste. Her kan vi trekke paralleller fra det som informantene forteller, til det Carole Ames (1992) sier om tilrettelegging av fagstoff. Informant 3 legger vekt på å forklare at man fort kan miste noen elever i begynnelsen av undervisningen, dersom man går for fort fram. Hun er også litt selvkritisk og innrømmer at hun ikke alltid greier å tilpasse opplæringa til alle elevene, men at det er noe hun etterstreber. Hun nevner også opp til flere ganger at ressursmangler gjør arbeidet med tilpasset opplæring vanskelig. Dette støttes også av de to andre informantene. Vi ser også at arbeidet med tilpasset opplæring må være vanskelig. Dersom man har en klasse med 20-25 elever vil det være vanskelig å kunne legge til rette for at alle skal få lære på den måten de lærer best, samtidig som nivået på det faglige stoffet som gjennomgås skal tilpasset hver enkelt elevs faglige forutsetninger til enhver tid. Vi finner støtte for dette hos Hattie (2002) som legger vekt på at tilpasset opplæring er viktig, men at skolen er avhengig av dekkende ressurser for å kunne gjennomføre dette.

9.4.2 Elevens medbestemmelse

Informantene er opptatte av at manglende motivasjon er en årsak til lærings- og undervisningshemmende atferd. Både informant 1 og 2 forteller at det er en utfordring å få elevene til å forstå hvorfor de må gjøre en innsats på skolen og hvorfor de må lære det de skal lære. Informantene tror mange elever synes undervisningen er kjedelig. Selv om de mener at

tilpasset opplæring er avgjørende for elevenes motivasjon, er de også inne på elevens rett til medbestemmelse.

Informant 1 tror at dersom eleven selv får være med å ha innvirkning på sin egen skoledag, vil dette kunne bidra til at skolehverdagen føles mer meningsfylt. Dette kan sees i sammenheng med aktørperspektivet. Gjennom aktørperspektivet blir eleven sett på som en aktiv deltaker, som bidrar til å utforme sin egen hverdag (Nordahl m.fl., 2005; Overland, 2007). Vi tror at dersom eleven opplever skolehverdagen som meningsfylt, vil eleven også bli mer motivert, og dermed legge ned en hardere arbeidsinnsats. Ames (1992) ser også på elevmedvirkning som en positiv faktor med tanke på elevenes motivasjon. Slik vi ser det vil også elevens påvirkning på undervisningen være meningsfull på den måten at det styrker elevens selvfølelse og følelsen av å være en del av et større fellesskap.

Elevens medbestemmelse er også forankret i opplæringsloven (2010) og målet med elevmedvirkning er at skolen skal forberede elevene på å delta i beslutningsprosesser. Ames (1992) peker på elevmedvirkning og ser viktigheten av elevenes mulighet til å innvirke på blant annet arbeidsmetoder, arbeidstempo og gjennomføring av oppgaver. Her ser vi at en kan trekke paralleller fra prinsippet om tilpasset opplæring til elevmedvirkning. Dersom elevene kan være med på å påvirke hvilke arbeidsmetoder de selv skal benytte, vil dette føre til at undervisningen og oppgaveløsningen er mer tilpasset hver enkelt elev, avhengig av hvilke metoder de lærer mest av.

10.0 Avsluttende oppsummering

I denne studien har vi hatt fokus på læreres opplevelser og erfaringer. Vi var interessert i hvordan de tilrettelegger for et godt læringsmiljø i en klasse med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Problemstillingen for vår studie var:

”Hvordan opplever og erfarer lærere å legge til rette for et godt læringsmiljø i en klasse med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd?”.

Vi valgte å ha fokus på lærerperspektivet der lærernes erfaringer er sentrale for vår studie. På grunn av at situasjoner oppleves ulikt, er vi ikke ute etter noe fasitsvar på hvordan man skal legge til rette for et godt læringsmiljø. Informantene hadde stort sett like erfaringer med tilretteleggingen, men hadde også noen ulike synspunkter. Både lærernes like og ulike synspunkter er med på å gjøre studiens funn er interessante.

Informantene opplever og erfarer elever med lærings- og undervisningshemmende atferd som elever som har vansker med å ta beskjeder, småpratere, har kroppslig uro, konsentrasjonsvansker og er impulsive. De opplever også at dette først og fremst gjelder gutter. Det er viktig å huske at dersom det skal karakteriseres som lærings- og undervisningshemmende atferd, skal det være atferd som gjentas over tid. Selv om dette i hovedsak gjelder gutter, vil vi legge til at dette også forekommer hos jenter.

Informantene trekker frem ulike sider ved det fysiske og sosiale miljøet, samt pedagogisk virksomhet i forhold til å skape et godt læringsmiljø. I forhold til det fysiske miljøet nevner de blant annet plassering i klasserommet, visualisering og fysisk struktur. Informantene hadde ulike synspunkter når det gjelder betydningen av klassestørrelser og læringsmiljø. To av informantene erfarte at små grupper var mest gunstig i forhold til å skape et godt og trygt læringsmiljø. Den tredje informant hevdet at forskning viser at det mest fordelaktige er å ha elevene i klassen samlet og løfte dem sammen. Videre påpekte hun at klassestørrelsen ikke er av betydning i forhold til elevens atferd, men fokuserer på at klasselederens rolle er avgjørende i denne sammenhengen. Når det gjelder det sosiale miljøet har lærerne like erfaringer på hva som skaper et godt læringsmiljø. De nevner: grensesetting, trygghet, gode relasjoner, mestring og ros. Til sist trekker de fram elevmedvirkning og tilpasset opplæring som viktige deler av den pedagogiske

virksomheten. Informantene nevner at tilpasset opplæring kan være vanskelig å gjennomføre på grunn av ressursmangel.

I denne studien valgte vi å bruke 3 informanter. Vi ønsket å bruke intervju som datainnsamlingsstrategi. I ettertid ser vi at vi godt kunne hatt en informant til for å få et bredere perspektiv. Vi ser også at vi kunne ha blitt enda bedre kjent med teorien i forkant av intervjuene. Da ville det blitt lettere å komme med oppfølgingsspørsmål, dersom informanten hadde lite å fortelle. Videre ser vi også at vi med fordel kunne ha gjennomført observasjoner i klasserommet samt elevsamtaler. Dette ville gitt oss et bredere perspektiv og bedre forståelse av hvordan man som lærer kan legge til rette for et godt læringsmiljø. Dersom vi skulle ha videreutviklet vår studie ville dette vært sentrale fokusområder. Vi ville ha intervjuet elever både med og uten lærings- og undervisningshemmende atferd for å få deres oppfatning av hva som bør være til stede i et godt læringsmiljø.

Denne studien har hjulpet oss til å få større innblikk i hvordan man kan legge til rette for et godt læringsmiljø i klasserommet. Vi har også fått bredere kunnskap om hvordan man som pedagog kan møte elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. I arbeidslivet vil vi komme til å møte lignende utfordringer og ved hjelp av denne studien føler vi oss bedre rustet til dette.

Referanseliste

- Achenbach, T.M. (1991) *Manual for behavior Checklist and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont: Departement of psychiatry.
- Ames, C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Asher, S.R & Coie, J.D. (1990) *Peer rejections in childhood*. USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Befring, E. (2008) Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk* (4.utgave, s. 372-393). Oslo: Cappelens Forlag AS.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1998) Childrens interpersonal behaviors and the children-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P. & Martin, C. (2007) The effect of class size on the teaching of pupils aged 7-11 years, *School Effectiveness and School Improvement*, Volume 18, s. 147 – 172.

- Briseid, L.G. (2006) *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid. Fra lov til praksis*.
Kristiansand: høyskoleforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development. Experiment by nature and design*.
Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buchanan, A., Flouri, E. og Brinke, T. (2002) Emotional and behavioural problems in childhood
and distress in adult life: risk and protective factors. *Australian and New Zealand Journal
of Psychiatry*, 36, 521-527.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*.
London: Sage.
- Dale, E.L. (2008) *Felleskolen: Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dalen, M. (2004) *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo:
Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk
Forlag AS.
- Damsgaard, H.L. (2003) *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med
problematferd*. Oslo: J.W Cappelen Forlag AS.
- Drugli, M.B. (2008) *Atferdsvansker hos barn- Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo:
Cappelen Damm AS.

- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001) Early teacher-child relationships and the trajectory of children`s school outcome through eight grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hattie, J.A.C. (2009) *Visible learning: A syntethesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2002) What are the attributes of excellent teachers? I J.A C Hattie (red.), *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (s.3 – 26). Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Heide, B. (2010) Den må tidlig krøkes som god krok skal bli. I: *Spesialpedagogikk 10/2010* (s.20-21). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., Westrheim, K. T., Idland, K., Nordahl, T. & Sunnevåg, A-K. (2003) *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Jordet, A.N. (2010) *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Latvia: Cappelen Damm AS.
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lazarus, R.S & Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lillemyr, O.F. (1999) *Lek- opplevelse- læring I barnehage og skole*. Otta: Tano Aschehoug.

Opplæringsloven (2010) Lov av 17.07.1998 nr. 61. Lastet ned fra lovdata.no 06.06.2011 fra

<http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html> Sist endret 01.08.2010.

Marzano, R. J. (2003) *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum Development.

Maslow, A. H. (1970) *Motivation and Personality* (Third edition). New York: Harper & Row.

Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003) Teacher – student relationships as

compensatory resources for aggressive children. *Child Development, Volume 74*, (nr. 4).
s. 1145- 1157.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE

Publications.

NESH (2009). *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. Lastet

ned 15.11.2010 fra: [http://www.etikkom.no/no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-
enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-humaniora-og-samfunnsfag/](http://www.etikkom.no/no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-humaniora-og-samfunnsfag/)

NSD (2011) Personvernforbundet for forskning. Hentet 17.02.2011 fra

<http://www.nsd.uib.no/personvern/>

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*.

Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Mausestaden, S. & Kostøl, A. (2009) *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Rapport nr. 3 – 2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Y. (2000) Kan i drett og fysisk aktivitet fremme psykososial helse blant barn og ungdom? *Tidsskrift for Den norske legeföreningen nr. 29*.
- Overland, T. (2007) *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R.C. (2001) *STRS, Student teacher relationship scale, Professional manual*.
- PISA (2009) *Resultater fra PISA-undersökelse*. Lastet ned 06.06.2011 fra:
<http://www.pisa.no/resultater/index.html>
- Postholm, M.B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. (1969) *Freedom to learn*. Columbus.
- Ryan, R. M., Connel, J. P. & Deci, E. L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames and R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education Vol. 2*, (s. 13-51). San Diego, CA: Academic Press.

Rørvik, H. (1971) *Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Shotter, J. (1993) *Conversational realities. Constructing life through language*. London: Sage.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009) *Skolen som læringsarena, Selvoppfatning, motivasjon og læring* (4.opplag) Oslo: Universitetsforlaget.

Slåttøy, A. (2002) *Problematferd i klasserommet*. Oslo: Cappelens Forlag AS.

Sørli, M.A. (2000) *Alvorlige atferdsvansker i skolen. Lovende metoder og tiltak*. Oslo: praksis Forlag.

Tetzchner, S. V. (2005) *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thagaard, T. (2010) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thornberg, R. (2008) *Det sociale liv i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*.

Lastet ned 14/4 – 2011 fra:

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009) *Råd og ressurser- Materiell for helhetlig arbeid med*

Læringsmiljøet. Lastet ned 27.05.2011 fra: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?pageNumber=53>

Van Manen, M. (1997) *Researching Lived Experience*. Canada: The althouse press

Vedeler, L. (2000) Sosial mestringsstrategier. *Spesialpedagogikk 4/00*.

Vygotsky, L. (1974) *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, H.M., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004) *Antisocial behavior in school: Evidence-Based Practices*. Belmont, US.

Webster – Stratton, C. (2007) *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

Introduksjon

- Hvem er vi og hva er hensikten med studiet.
- Vi deler ut samtykkeerklæring og informasjon om konfidensialitet.

Personopplysninger

- Alder
- Utdanning
- Arbeidserfaring

Lærings- og undervisningshemmende atferd

- Hvilke erfaringer har du med elever med lærings- og undervisningshemmende atferd?
- Hvordan vil du beskrive elever med lærings- og undervisningshemmende atferd og deres utfordringer i klasserommet?
- Hva gjør du når en uønsket situasjon oppstår?
- Hvordan opplever du å være i en problematisk situasjon med eleven i klasserommet?
- Hvordan opplever du hverdagen i klasserommet?
- Hva tror du kan være årsaken til lærings- og undervisningshemmende atferd?
- Hvilke utfordringer opplever du at elevene har i forhold til faglig mestring? (Motivasjon, lærevansker, konsentrasjon).

Læringsmiljø

- Hva mener du bør være til stede i et godt læringsmiljø for elever med læringshemmende atferd, og resten av klassen?
- Hvordan legger du til rette for dette i klasserommet? (trygghet, oversikt, deltakelse, mestring)(plassering i klasserom, en til en osv)
- Husker du en spesiell episode der du føler du klarte å skape et godt læringsmiljø? Hva skjedde?
- Hva mener du er viktigst i arbeidet for å skape et godt læringsmiljø?

Lærer

- Hva gjør du for å skape en god relasjon til eleven?
- Hvilke personlige egenskaper mener du en lærer bør ha i relasjon med elever med denne typen problematferd?
- Har du noe mer å tilføye?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv

Hilde Kruksve og
Birgitte Fiskvik

Trondheim 01.03.2011

Til informant vedrørende masteroppgave med tema *atferdsvansker i barneskolen*:

Vi er to kvinnelige masterstudenter ved NTNU. Vi er utdannet førskolelærere ved Dronning Mauds Minne Høyskole i Trondheim, og går nå på masterstudiet i spesialpedagogikk. Vi har valgt å skrive felles masteroppgave. Tidligere har vi begge jobbet i barnehager der vi har erfart at atferdsproblematikk er et aktuelt tema i arbeid sammen med barn. I forbindelse med masteroppgaven ville vi flytte fokuset over på skoleperspektivet, noe som for oss er nytt og interessant. Derfor går vårt fokus i masteroppgaven ut på læreres perspektiv og erfaring i tilretteleggingen av skolehverdagen for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd. Vi vil her konkretisere dette til tilrettelegging innenfor klasserommet.

Metode og tidsbruk

På grunnlag av dette håper vi at fire lærere kan bidra til å stille opp som informanter til vårt studie. Informantene bør ha erfaring med studiens tematikk og helst være en så homogen gruppe som mulig (her tenker vi på samme kjønn, klassetrinn og lignende). Men i utgangspunktet ønsker vi frivillig deltakelse og regner med at det kan være noe vanskelig å oppnå alle disse kravene om en homogen gruppe av informanter. VI har valgt intervju som datainnsamlingsmetode og regner med å bruke ca. en time til intervju og samtale med hver informant.

Lydopptaker

Gjennom intervjuene vil det være nødvendig for oss å bruke lydopptaker. Grunnen til dette er for å sikre at vi får med oss de rette opplysningene fra lærerne og at prosjektet blir gjennomført på oppriktig vis. Den felles essensen ved de fire ulike samtalene vil bli hovedfokuset i oppgaven. Lydopptakene vil bli oppbevart på et sikkert sted. Både opptak og transkripsjonene vil bli slettet

etter masterprosjektets slutt.

Anonymitet og konfidensialitet

Vi behandler all informasjon til prosjektet ved etiske betingelser. Som forskere er vi underlagt taushetsplikt. All innhentet data vil behandles konfidensielt, samt kun være tilgjengelig for undertegnede og eventuelt veileder ved behov. Som informant til vår masteroppgave er deltakelse frivillig, og du har rett til å trekke deg fra prosessen dersom du ønsker dette. Prosjektet er også meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Oppgaveprosessen avsluttes senest innen juni 2011.

Vi håper dere synes studien virker interessant og ønsker å delta.

Med vennlig hilsen

Hilde Kruksve og Birgitte Fiskvik

Jeg (lærer) samtykker i å delta i denne studien.

Underskrift:.....

Kontaktinformasjon:

Hilde Kruksve Mail: hilde_kruksve@hotmail.com

Mob: 93 85 29 81

Birgitte Fiskvik Mail: birgittefiskvik@hotmail.com

Mob: 41 93 31 04

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt både informasjon om masterprosjektet både muntlig og skriftlig og er villig til å delta som informant i undersøkelsen. Jeg er klar over at informasjon jeg gir under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Jeg har blitt informert om at jeg kan trekke meg fra prosjektet når som helst i prosessen.

Dato:.....

Informantens signatur:.....

Vedlegg 4

Utdrag fra kategorisering

S: Er dere opptatte av ros i hverdagen?

I: Ja, jeg må svare for meg selv da, men ja jeg er opptatt av det. Dersom jeg har vært vikar, og jeg synes noen har vært spesielt flinke, så sier jeg at jeg skal ta med boka de har jobbet med å si at jeg skal vise det til hovedlæreren deres, siden han eller hun har vært så flink. Kanskje sier hovedlæreren det videre til foreldrene dine osv. Prøver å gjøre litt sånn ”big deal” ut av det, at dette kommer videre ut i verden. Prøver å legge inn en innsats dersom det er noe bra som har skjedd. (Her viser informanten at hun er opptatt av ros). Men når dere spør hvordan jeg opplever skolehverdagen, så må jeg jo si at det er utpreget positivt da! Jeg synes det. Vi har hørt at det er en del vikarer som har sagt at vi har et litt vanskelig trinn, og at de har gruet seg litt. Men jeg har fulgt dem så lenge at jeg blir litt sånn, det er jo ungene mine! Men til tross for dette, så har vi jo mange av akkurat de dere spør etter nå. Det er et veldig aktuelt tema! Akkurat det dere spør om er veldig typisk for skolehverdagen min nå! (Informanten påpeker at elever med lærings- og undervisningshemmende atferd er et aktuelt tema i skolen.)

S: Det er litt derfor vi er så nysgjerrige på akkurat dette også, fordi vi følte at dette var et veldig aktuelt tema. Vi har jo lest en del om det også, og det er jo fort at skolen blir eneste hjelp for disse barna.

I: Ja, det føles litt trist og ikke alltid kunne nå dem pga ressursmangler da! (Ressurser). Men det som er fint når dere er inne på at skolen er eneste hjelp, er jo at det finnes jo mange muligheter som foreldrene kanskje ikke vet om.

S: Men har du noen formening om at kanskje noen unger ikke passer inn i skolen som system slik den er i dag?

I: Svaret er ja! Fordi det er alt for mye teori. Jeg holder på å kveles! (Informanten legger vekt på at en undervisningssituasjon ikke bør inneholde kun en teoretisk tilnærming). Jeg ser det godt når vi har lærerstudenter her for eksempel. Da kan det være fire stykker som planlegger et opplegg i matematikk for eksempel, der de benytter masse konkretisering. Dette er fantastisk! (Visualisering og konkretisering som undervisningsverktøy). Samtidig er det jo flere som kan gå

rundt å hjelpe. (Ressurser) Jeg synes også at vi i Norge kanskje er for opptatte av å komme oss igjennom årsplanen. Vi er for dårlige til å stoppe opp for å få med oss de som eventuelt har falt av lasset. Dersom ikke elevene når målene tidlig på starten, vil det bli umulig for dem å lære noe som bygger på dette senere. Mye av grunnlaget forsvinner. (Det informanten nevner her handler om tilpasset opplæring)

S: Vi er litt opptatte av hvordan du klarer å skape et godt læringsmiljø i klasserommet, for alle sammen, når det finnes elever med denne typen atferd. Så vi lurer litt på hva du synes bør være til stede i et godt læringsmiljø?

I: Jeg kan starte med møblering da! Muligheten for å møblere ulikt, muligheten til å ha lyttekrok kanskje helst i et annet rom. Møblering og plassering er altså viktig. (Informanten legger vekt på møblering og plassering i klasserommet og at dette er viktig for å skape et godt læringsmiljø). Alle slags hjelpemidler er også viktige, sånn som disse smartboardene jeg nevnte, eller fargekritt osv. det er også utrolig viktig at jeg som lærer har tilgang på konkreter som hjelpemidler. (Visualisering og bruk av konkreter som verktøy) Hvor elevene sitter, og hvem de sitter sammen med er viktig. Man må kanskje bytte i løpet av året også. Det med plassering handler også litt om å fordele byrden på dem de sitter sammen med. Det er noen som er belastende å sitte sammen med. (Elevenes plassering)

S: Vi tenker også kanskje at trygghet spiller en viktig rolle i forhold til et godt læringsmiljø. Hvordan skaper man trygghet?

O: Da kommer jeg inn på plassering igjen, jeg nevner det til det kjedsommelige, men det er utrolig viktig. Det er lurt å ha dem der man ser dem godt. Noen kan ikke plasseres bakerst i klasserommet, mens noen kan ha godt av å sitte bakerst der de ikke kan snu seg til noen andre. Kanskje så nære at man kan nå dem fysisk, så du kan nå armen deres så vidt dersom du ønsker oppmerksomheten. (Plassering er viktig i forhold til å skape trygghet) Det er viktig at barna kjenner hverandre godt. Man må ha bli kjent leker, hemmelig venn osv. dette er avgjørende for å skape trygghet for hver og en. (gode relasjoner og sosialt miljø). Videre er forutsigbarhet viktig i forhold til trygghet. Dette er viktigere jo lavere på klassesjennene du kommer. Visuell dagsplan gir trygghet til veldig mange. Man må gjøre det så forutsigbart som mulig. (struktur, oversikt og forutsigbarhet skaper trygghet).

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 95 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Egil Mjaavatn
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.03.2011

Vår ref: 26210 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 01.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26210	<i>Elever med atferdsvansker i barneskolen. Hvordan tilrettelegge for sosial mestring?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Egil Mjaavatn
Student	Birgitte Fiskvik

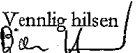
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Birgitte Fiskvik, Sørby, 2510 TYLLDALEN

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26210

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere i barneskolen erfarer og opplever at de tilrettelegger undervisningen med tanke på at barn med atferdsvansker skal mestre den sosiale skoledagen. Undersøkelsen gjennomføres av mastergradsstudentene Hilde Kruksve og Birgitte Fiskvik.

Utvalget består av fire lærere fra ulike barneskoler som har erfaring med elever med atferdsvansker - utagerende atferd. Studentene har opprettet kontakt med og innhentet samtykke til deltakelse. Forespørsel om deltakelse ble formidlet av rektor ved de respektive skolene.

Personvernombudet finner informasjonsskriv tilfredsstillende.

Datamaterialet skal innhentes gjennom personlig intervju. Intervjuet registreres elektronisk i form av lydopptak.

Det vil innhentes opplysninger om alder, utdanning og arbeidserfaring. Videre innhentes opplysninger om den enkeltes erfaringer knyttet til lærings- og undervisningshemmende atferd, samt læringsmiljø.

Ombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger om 3. person (elever) og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandlingen som finner sted. Ombudet anbefaler at forsker gjør informanten tydelig oppmerksom på dette i forkant av intervju.

Prosjektslutt er 30.06.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at lydfiler slettes, og ved at indirekte personidentifiserende opplysninger som f.eks. navn på skole fjernes eller omskrives.