

Thea Martine Konradsen & Emilie Holthe Kjesbu

## Forebygging av problematferd

En mikroetnografisk studie av en femteklasselærers håndtering av, og refleksjoner rundt, forebygging av problematferd i klasserommet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Mai 2024



Thea Martine Konradsen & Emilie Holthe Kjesbu

## **Forebygging av problematferd**

En mikroetnografisk studie av en femteklasselærers håndtering av, og refleksjoner rundt, forebygging av problematferd i klasserommet

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Torill Moen  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om forebygging av problematferd i skolen. Formålet har vært å få økt kunnskap om hvordan en kontaktlærer håndterer og reflekterer rundt arbeidet med forebygging av problematferd i klasserommet. Problemstillingen er derfor utformet som følgende: Hvordan håndterer en femteklasselærer forebygging av problematferd i klasserommet, og hvordan reflekterer hun over det hun gjør? For å søke svar på problemstillingen ble det utformet tre forskningsspørsmål:  
Hvordan forebygger læreren problematferd ved bruk av relasjonen hun har til elevene?  
Hvordan forebygger læreren problematferd gjennom klasseledelse?  
Hvordan forebygger hun problematferd gjennom å tilpasse undervisningen?

I datainnsamlingen ble det benyttet en kvalitativ metode, med en mikroetnografisk tilnærming. Vi fulgte en femteklasselærers håndtering av forebygging i klasserommet gjennom observasjoner, og undersøkte hvordan hun reflekterte over arbeidet ved hjelp av to intervju, før og etter observasjonsperioden. Datamaterialet er analysert ved bruk av en tematisk analyse, og resultatene er sett i lys av tidligere forskning, lovverk og relevant teori.

Studiens funn viser for det første at kontaktlæreren bruker positive lærer-elev-relasjoner i arbeidet med forebygging av problematferd i klasserommet. Læreren bruker tiden i og utenom undervisningen for å danne gode relasjoner til elevene sine. De gode relasjonene er utgangspunktet for et godt læringsmiljø, og er med på å redusere elevenes ønske om å teste grenser. For det andre bruker læreren en autoritativ tilnærming til klasseledelse. Her blir balansen mellom de to dimensjonene varme og tydelighet sentrale i lærerens arbeid med forebygging av problematferd. Læreren balanserer disse etter det hun anser er behovet til elevene, som igjen bunner i verdien av positive lærer-elev-relasjoner. For det tredje forebygger læreren problematferd gjennom å tilpasse undervisningen. Dette skjer blant annet gjennom at krav og forventninger tilpasses etter elevens utgangspunkt, hvor læreren blir sentral i elevenes utvikling av sitt fulle potensial. At elevene har forventning om å mestre skolehverdagen er en sentral faktor i lærerens arbeid med forebygging av problematferd.

## Abstract

This master's thesis addresses the prevention of externalizing behavior in schools. The purpose has been to gain increased knowledge about how a fifth-grade teacher handles and reflects on the work of preventing externalizing behavior in the classroom. The research question is therefore formulated as follows: How does a fifth-grade teacher handle the prevention of externalizing behavior in the classroom, and how does she reflect on what she does? To seek answers to the research question, three research sub-questions were formulated:

How does the teacher prevent externalizing behavior through the relationships she has with the students? How does the teacher prevent externalizing behavior through classroom management? How does she prevent externalizing behavior by adapting the instruction?

In the collection of data, a qualitative method with a micro-ethnographic approach was used. We followed a fifth-grade teacher's handling of prevention in the classroom through observations and examined how she reflected on the work through two interviews, before and after the observation period. The data material was analyzed using a thematic analysis, and the results are viewed in light of previous research, legislation, and relevant theory.

The findings of the study first show that the fifth-grade teacher uses positive teacher-student relationships in the work of preventing externalizing behavior in the classroom. The teacher uses time both during and outside of instruction to form good relationships with her students. These good relationships form the basis for a good learning environment and help reduce the students' desire to test boundaries. Secondly, the teacher uses an authoritative approach to classroom management. Here, the balance between the two dimensions of warmth and clarity is central in the teacher's work on preventing externalizing behavior. The teacher balances these according to what she perceives as the students' needs, which is rooted in the value of positive teacher-student relationships. Thirdly, the teacher prevents externalizing behavior by adapting the instruction. This happens, among other things, by adjusting demands and expectations to the student's starting point, where the teacher becomes central in the students' development of their full potential. The students' expectation of mastering the school day is a central factor in the teacher's work on preventing externalizing behavior.

## Forord

Vår masteroppgave er et resultat av en interessant, lærerik og tidkrevende forskning innen forebygging av problematferd. Dette temaet er utarbeidet på grunnlag av våre personlige og faglige interesser innen spesialpedagogikk. I vårt fremtidige yrke som spesialpedagog håper vi denne studien vil komme oss til nytte og øke vår kunnskap innen problematferd.

Å skrive masteroppgaven sammen har vært gøy, motiverende, utfordrende og lærerikt. Vi har kjent på oppturer og nedturer, og ikke minst brukt veldig mye tid sammen. Denne prosessen har bidratt til et enda sterkere vennskap, som vi håper på å få vedlikeholde i lang tid fremover. Vi er stolte av hverandre og oss selv.

Vi ønsker å rette en spesiell takk til vår forskningsdeltager, som har vist oss tillit, satt av tid, og åpnet opp klasserommet sitt for oss. Det har hatt stor verdi for oss, som vi setter umåtelig stor pris på. Uten deg hadde ikke forskningen latt seg gjennomføre.

Vi ønsker også å rette en stor takk til vår veileder Torill Moen, professor ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Takk for god faglig veiledning og konstruktiv tilbakemelding på studien, og takk for at du har vært så tilgjengelig for oss som du har vært gjennom hele prosessen. Det setter vi stor pris på.

Til slutt vil vi takke de som står oss nærmest. Takk til familie og samboer, venner og medstudenter, for alt fra å gjøre hverdagen lettere, gi oppmuntrende ord, og til korrekturlesing.

Vi setter stor pris på muligheten vi har for gratis høyere utdanning i den norske velferdsstaten. Det er noe vi ikke tar for gitt. Med det markerer vi slutten på dette kapitlet.

Trondheim, mai 2024

Thea Martine Konradsen og Emilie Holthe Kjesbu

# ***Eg kan***

*Eg skriv ikkje fint, og eg les ikkje fort,  
så meg er det lett nok å terge.  
Men gjeld det å springa av stad som ein hjort,  
å dukke i elva, å klatre i berget...  
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.  
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg somlar og rotar, sit aldri i fred  
og får aldri ferdig ei lekse.  
Men gjeld det å lokke ei mor til å le,  
ein hund til å danse, ein blom til å vekse...  
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.  
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*Eg greier mest aldri å fange ein ball,  
eg spring nok, men stega er tunge.  
Men gjeld det å stelle ein hest i ein stall,  
ein sjuk i ei seng og ein ørliten unge...  
Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an.  
Om nokon vil seie dei trur at eg kan!*

*– Ingvar Moe*



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 SPESIALPEDAGOGISK BEGRUNNELSE.....	3
<b>2.0 TEORI .....</b>	<b>4</b>
2.1 LÆRINGSTEORETISK FUNDAMENT FOR STUDIEN .....	4
2.2 PROBLEMATFERD .....	5
2.3 FOREBYGGING VED HJELP AV POSITIVE RELASJONER TIL ELEVENE .....	6
2.4 FOREBYGGING VED HJELP AV AUTORITATIV KLASSELEDELSE .....	7
2.5 FOREBYGGING VED HJELP AV Å TILPASSE OPPLÆRINGEN .....	9
2.6 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FOREBYGGING AV PROBLEMATFERD .....	11
<b>3.0 STUDIENS KONTEKST.....</b>	<b>13</b>
3.1 GRUNNSKOLEN I NORGE .....	13
3.2 SKOLEN OG SKOLEDAGEN.....	14
3.3 KLASSEN .....	15
3.4 LÆREREN.....	15
<b>4.0 METODE .....</b>	<b>16</b>
4.1 KVALITATIV FORSKNING .....	16
4.1.1 Mikroetnografiske studier .....	16
4.1.2 Datainnsamling i mikroetnografiske studier.....	17
4.1.3 Forskerrollen i mikroetnografiske studier.....	18
4.1.4 Kvalitet og etiske refleksjoner i mikroetnografiske studier .....	19
4.2 VÅR FORSKNINGSPROSESS .....	20
4.2.1 Oppstart og valg av forskningsdeltaker .....	20
4.2.2 Datainnsamling.....	21
4.2.3 Kvalitet og etiske vurderinger.....	22
4.2.4 Analyse av datamaterialet .....	24
<b>5.0 FOREBYGGING VED HJELP AV POSITIVE RELASJONER TIL ELEVENE .....</b>	<b>26</b>
<b>«DET ER VIKTIG AT ELEVENE GÅR HJEM MED EN FØLELSE AV AT JEG HAR SETT DEM» .....</b>	<b>26</b>
5.1 EMPIRI .....	26
5.1.1 Observasjoner.....	26
5.1.2 Lærerens refleksjoner .....	28
5.2 ANALYSE .....	29
5.3 OPPSUMMERENDE DISKUSJON .....	32
<b>6.0 FOREBYGGING VED HJELP AV AUTORITATIV KLASSELEDELSE .....</b>	<b>34</b>
<b>«JEG TAR PÅ MEG ULIKE HATTER UT IFRA HVILKE ELEVER JEG SNAKKER MED» .....</b>	<b>34</b>
6.1 EMPIRI .....	34
6.1.1 Observasjoner.....	34
6.1.2 Lærerens refleksjoner .....	35
6.2 ANALYSE .....	37
6.3 OPPSUMMERENDE DISKUSJON .....	39

<b>7.0 FOREBYGGING VED HJELP AV Å TILPASSE OPPLÆRINGEN.....</b>	<b>41</b>
<b>«JEG TENKER AT DET ER FORSKJELLIG FRA ELEV TIL ELEV, OG AT DET ER VIKTIG Å LEGGE TIL RETTE» .....</b>	<b>41</b>
7.1 EMPIRI .....	41
7.1.1 <i>Observasjoner</i> .....	41
7.1.2 <i>Lærerens refleksjoner</i> .....	42
7.2 ANALYSE .....	44
7.3 OPPSUMMERENDE DISKUSJON .....	45
<b>8.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....</b>	<b>48</b>
<b>9.0 REFERANSELISTE .....</b>	<b>50</b>
<b>10.0 VEDLEGG .....</b>	<b>54</b>
VEDLEGG 1 .....	54
VEDLEGG 2 .....	55
VEDLEGG 3 .....	56
VEDLEGG 4 .....	58
VEDLEGG 5 .....	59
VEDLEGG 6 .....	60
VEDLEGG 7 .....	61
VEDLEGG 8 .....	62
VEDLEGG 9 .....	63

## 1.0 Innledning

Det finnes flere utfordringer i den norske skolen. Noen elever har utfordringer med matematikk, noen med lesing og noen med sosiale interaksjoner. Noen viser atferd som kan komme til uttrykk på ulike måter. Noen utagerer ved å være høyrøstede, forsøke å skaffe seg oppmerksomhet, forstyrre undervisningen, eller ved å være uhøflig. Andre kan oppleves som sinte og truende. For noen kan atferden bunne i utfordringer med konsentrasjon, motivasjon, mestring, eller relasjoner. Problematferd kan også handle om de stille elevene. De som ikke bidrar til fellesskapet, lukker seg, eller som sjelden tar ordet (Ogden, 2022, s. 11). *Problematferd* er en av de største utfordringene i dagens skole (Ogden, 2022, s. 11). Begrepet kan også benevnes som atferdsvansker, sosioemosjonelle vansker, psykososiale vansker, eller tilpasningsvansker (Moen, 2022, s. 232). Problematferd kategoriseres ofte inn i *utagerende* og *innagerende atferd*. I denne studien forholder vi oss til begrepet problematferd, og hvor vi vektlegger utagerende atferd. Forekomsten av problematferd i skolen er utfordrende både å definere og å måle. Det estimeres at omtrent 2,1% av jentene, og omtrent 6,6% av guttene i skolen har utfordringer som kan kategoriseres som problematferd, eller som er i en risikosone for å utvikle atferdsvansker (Nordahl, 2018, s. 113). Det er viktig å presisere at det er vanskelig å si noe om omfanget av problematferd, fordi det påvirkes av hvordan en definerer begrepet, og hvem man spør. Likevel kan disse tallene gi en indikasjon på at problematferd har vært, er og kan bli et hinder for den norske skolens mål om et fellesskap som fremmer helse, trivsel og et godt læringsmiljø for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig rapporterer lærere om et økende omfang av uro, forstyrrelser og utagering i klasserommet, kombinert med en opplevelse av at de ikke er godt nok rustet til å håndtere utfordringene (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 20). Tidligere har problematferd i skolen vært preget av et *individerorientert perspektiv*, med individrettede tiltak (Ogden, 2022, s. 37). En annen forståelse av problematferd er et *systemorientert perspektiv*. Her forstår man problematferd som hovedsakelig forårsaket av kontekst og miljø (Moen, 2022, s. 232). En mer helhetlig tilnærming til disse er *helhetsperspektivet* (Moen, 2019, s. 42). I dette ligger en grunnleggende tanke om at det er samspillet mellom individ og miljø som avgjør om problematferd utvikles. Et slikt perspektiv på forholdet mellom individ og miljø kan forankres i Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori, som fungerer som det læringsteoretiske fundamentet for denne studien.

I denne studien ønsker vi å rette fokus mot forebyggingsperspektivet, og hvordan en kan forebygge at problematferd i det hele tatt oppstår. Begrepet forebygging omfatter at en uønsket utvikling kan bli forhindret, motarbeidet eller begrenset (Moen, 2022, s. 234). Forebygging kan ruste elever til å håndtere motgang og stress, samt hjelpe elever til å mestre prestasjonskrav (Ogden, 2015, s. 102). Moen (2022) beskriver også at begrepet kan bidra til å fremme og støtte sosial utvikling og læring hos elever på skolen (s. 234). Skolen fungerer som en base som arbeider med å forebygge risiko- og problematferd, og helseproblemer. Forebygging kan deles inn i universell-, selektiv- og indikativ forebygging (s. 235). Universell forebygging vil i denne sammenhengen være rettet mot systemrettet arbeid. Ifølge opplæringsloven paragraf §9a (1998) skal skolen vektlegge et systemrettet skolemiljøarbeid for at man skal kunne oppdage og håndtere problem tidlig. Universell forebygging innebærer å forebygge problematferd ved å jobbe for at alle elever får fremmet sin sosiale læring. Denne formen for forebygging rettes ikke inn på individer eller grupper, men mot *alle* elever (Moen, 2022, s. 235). Skolen bør sørge for at

alle elever får bekreftelse, støtte og oppmuntring, hvor formålet er å styrke positiv sosial læring og hemme problematferd (Ogden, 2022, s. 52). Skoler, lærere eller klasser kan jobbe systemrettet, bevisst og kunnskapsbasert med områder man vil forebygge eller utvikle. Slik forebygger man at problematferd oppstår i utgangspunktet (Moen, 2022, s. 235). I en selektiv forebygging fokuserer man på risikosituasjoner og/eller risikogrupper. Dette kan innebære at noen elever trenger annen form for undervisning i en periode, for så å komme tilbake til sin egen hjemmeskole (Moen, 2022, s. 235). Selektiv forebygging kan bidra til at noen får mer spesialiserte intervensjoner og mer intensiv sosial og faglig støtte (Ogden, 2015, s. 109). Den siste delen av forebygging er indikativ. Indikativ forebygging rettes mot individer som har identifiserte lærevansker. Disse enkeltelevne trenger undervisning med tilrettelegging, tilpassing og spesifikk kompetanse som er rettet mot deres faglige og sosiale læringsutbytte (Moen, 2022, s. 236). Denne formen for forebygging er derfor nært knyttet til det spesialpedagogiske feltet, da det handler om mer konkrete tilfeller av tilrettelegging av allerede identifiserte lærevansker. Likevel blir spesialpedagogens rolle i universell forebygging stadig viktigere i dagens skole med det grunnleggende prinsippet om inkludering i norsk utdanningspolitikk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet er å styrke kvaliteten på den ordinære opplæringen slik at behovet for spesialundervisning kan reduseres, og at de med behov for spesialundervisning i størst mulig grad får tilbudet innenfor rammene av ordinær undervisning i klasserommet (Haug, 2016, s. 67). Det er viktig å forstå problematferd fra skolens side, og slik vurdere hva som kan gjøres på systemnivå for å bedre læringsmiljø, og forebygge eller redusere problemene (Ogden, 2022, s. 11). Skolen som system spiller en sentral rolle i forebyggingen av problematferd hos elever (Drugli, 2013, s. 154). I denne sammenhengen ønsker vi å rette fokus mot universell forebygging. Problemstilling er dermed utformet med den hensikt å undersøke lærerens håndtering og refleksjoner knyttet til forebygging av problematferd i klasserommet, og formuleres slik:

*Hvordan håndterer en femteklasselærer forebygging av problematferd i klasserommet, og hvordan reflekterer hun over det hun gjør?*

Problemstillingen legger opp til følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forebygger læreren problematferd ved bruk av relasjonen hun har til elevene?  
Hvordan forebygger læreren problematferd gjennom klasseledelse?  
Hvordan forebygger hun problematferd gjennom å tilpasse undervisningen?

Studiens formål handler om å undersøke hvordan en femteklasselærer håndterer og reflekterer rundt sitt arbeid med forebygging av problematferd. For å finne svar på problemstillingen har vi fått kontakt med *Ida*<sup>1</sup>. Hun er kontaktlærer i en femteklasse, og har gitt oss tillatelse til å komme inn i hennes klasserom for å observere og intervjuer henne i forhold til forebygging av problematferd i klassen hennes. Gjennom en mikroetnografisk studie bestående av intervjuer og observasjoner, ønsker vi å få et innblikk i hvordan læreren bruker positive lærer-elev-relasjoner, klasseledelse og tilpasset opplæring i klasserommet som en forebyggende faktor for problematferd, og hvordan hun reflekterer over sin egen rolle. Studien kan på denne måten gi et grundig innblikk i hva som faktisk skjer i klasserommet, komplimentert med lærerens tanker og vurderinger om hvordan hun arbeider med forebygging.

---

<sup>1</sup> Ida er et fiktivt navn for å sikre anonymitet.

## 1.1 Spesialpedagogisk begrunnelse

Tematikken rundt forebygging av problematferd er et allerede etablert forskningsfelt. Vårt mål med denne studien er å løfte frem lærerstemmen som en sentral faktor for forebygging av problematferd når vi snakker om praksisnære begrep. Gjennom en mikroetnografisk studie kan vi få innsikt i hva som faktisk skjer i lærerens klasserom, komplimentert med lærerens egne refleksjoner. Spesialpedagogikkens overordnede mål i skolen handler om å fremme livsmestring og læring for barn og unge med ulike utfordringer og/eller funksjonshemminger (Befring et al., 2019, s. 23). I skolesammenheng innebærer de spesialpedagogiske tilbud i stor grad å imøtekomme barns behov for støtte og stimulering for å kunne utvikle grunnleggende sosiale og faglige ferdigheter (Befring et al., 2019, s. 23). Det spesialpedagogiske formålet må i dagens skole ses i sammenheng med det grunnleggende prinsippet i norsk utdanningspolitikk om inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Målet her er at alle elever skal få et godt, tilpasset og inkluderende tilbud i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2022). En viktig del av spesialpedagogens arbeid handler om forebygging (Ogden & Rygvold, 2017, s. 13). Jo bedre kvalitet på den ordinære opplæringen, jo mer vil behovet for spesialundervisning reduseres (Haug, 2021, s. 75-76). Tematikken blir derfor viktig i et spesialpedagogisk perspektiv, da universell forebygging er et sentralt begrep innenfor spesialpedagogikk. Problematferd er og har vært en stor utfordring i skolen. Det er en økning i rapporterte problemer (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 20), som tyder også på at dette er en evig problemstilling. Forebygging av problematferd er dermed et aktuelt og praksisnært tema, og ved å løfte frem lærerens stemme kan denne studien fungere som et nyttig bidrag innenfor forskningsfeltet.

I denne innledende delen av studien har vi gitt en beskrivelse av sentrale elementer som rammer inn og aktualiserer problemstillingen. I neste kapittel vil vi presentere det læringsteoretiske fundamentet for studien, samt relevant teori og tidligere forskning. I kapittel 3 vil vi gi en beskrivelse av studiens kontekst. Denne innebærer beskrivelser av den norske grunnskolen, samt skolen som Ida jobber i, klassen og læreren som forskes på i studien. Kapittel 4 vil innebære en beskrivelse av kvalitativ forskningsmetode og mikroetnografiske studier. I tillegg vil vi redegjøre for forskerrollen og etiske refleksjoner innenfor mikroetnografiske studier. Videre vil vi beskrive vår forskningsprosess. Denne innebærer oppstart av studien, datainnsamling, refleksjoner rundt kvalitet og etikk, samt analyse av datamaterialet. Analysen av datamaterialet gir oss grunnlaget til å velge ut tre tema som presenteres i kapittel 5, 6 og 7. I disse vil vi presentere empiri, samt analyse og drøfting av empirien knyttet til relevant teori. I kapittel 8 vil vi komme med en oppsummerende diskusjon av de mest sentrale funnene i studien.

## 2.0 Teori

Vi vil i dette kapitlet innlede med å redegjøre for oppgavens læringsteoretiske fundament, som grunner i Vygotskys sosiokulturelle teori. Herunder vil vi presentere to sentrale tema; forholdet mellom individ og miljø, og forholdet mellom læring og utvikling. Vi vil også redegjøre for teori om problematferd, positive lærer-elev-relasjoner, klasseledelse, stillasbygging og mestringsforventning. Disse er alle nyttige for å gi et teoretisk bidrag til de funnene vi har gjort oss. For å avrunde teorikapitlet vil vi presentere aktuell forskning på temaet. Forskningen innebærer norske, nordiske og internasjonale studier som tar for seg tematikken om forebygging av problematferd.

### 2.1 Læringsteoretisk fundament for studien

I denne delen av studien vil vi gjøre rede for to sentrale temaer innenfor Lev Vygotskys læringsteori. Disse temaene kan i sin tur belyse den aktuelle spesialpedagogiske oppgavematikken om forebygging av problematferd, og vil derfor fungere som et læringsteoretisk fundament for studien. Dette begrunner vi med den grunnleggende tanken innenfor sosiokulturell læringsteori om at all utvikling starter i det ytre (Moen et al., 2024), som et bidrag til en nyansert forståelse av lærerens sentrale rolle i elevenes utvikling.

Vygotsky var særlig opptatt av betydningen av språket i sammenheng med kognitiv utvikling. Han forstår tanke og språk som en enhet, og ikke som to uavhengige funksjoner. Vygotskys arbeid med språkets betydning for kognitiv utvikling har blant annet inspirert til retningen sosiokulturell læringsteori (Moen, 2013, s. 252-253). Det er denne retningen vi tar utgangspunkt i som det læringsteoretiske fundamentet for denne studien. Vygotsky er særlig kjent for tre sentrale tema om kognitiv utvikling; Forholdet mellom språk og tanke, forholdet mellom individ og miljø og forholdet mellom læring og utvikling. Vi har valgt å avgrense teorien til de to temaene forhold mellom individ og miljø, og forholdet mellom læring og utvikling for å forstå lærerens sentrale rolle i forebyggingen av problematferd.

Det første temaet vi vil redegjøre for handler om forholdet mellom individ og miljø. Vygotsky skiller mellom elementære psykologiske funksjoner som naturlige funksjoner som det å sanse og å være oppmerksom, og høyere mentale funksjoner som først finner sted i sosiale, historiske og kulturelle fellesskap (Moen, 2013, s. 253). Vygotskys forståelse av denne sammenhengen innebærer at barnets kognitive utvikling skjer gjennom individets omgivelser og interaksjoner sammen med andre mennesker (Moen, 2016, s. 19). Vygotsky (1978) mener at barnets kognitive utvikling skjer i to omganger. Først gjennom interaksjon med andre, i sosiale sammenhenger, og for andre gang som en del av den indre mentale fungeringen til barnet (s. 57). Slik fungerer alle høyere psykologiske funksjoner i interaksjon med andre, før de blir til en individuell funksjon. I en skolesammenheng kommer barnet i kontakt med andre barn og voksne. I tillegg omgis barnet av de normene og kulturene som preger skolemiljøet, også normer, verdier, krav og forventninger. Alle disse er med på å forme barnet, slik at de blir en del av barnet selv (Moen, 2016, s. 21). Barnet vil bearbeide det som skjer i den sosiale prosessen og bli en del av barnets indre mentale funksjoner (Moen, 2016, s. 21). Denne internaliseringen er en aktiv prosess, og at inntrykkene *rekonstrueres* til å bli en del av individet. Individet er dermed en aktiv deltager i internaliseringsprosessen. Med andre ord er miljøet barnet vokser opp i, fundamentalt for utviklingen. For eksempel kan et

barns måte å uttrykke seg på, ha mange årsaker, også medfødte biologiske. Ifølge Vygotsky må atferd likevel forstås i lys av det sosiale fellesskapet barnet er en del av, uavhengig av de forutsetningene barnet er født med. Dermed blir skolen og læreren sentrale faktorer for barnets utvikling. Dette poenget er særlig nyttig for å forstå et barns problematferd i skolen i et helhetsperspektiv (Moen, 2019, s. 42), hvor læreren spiller en viktig rolle i forebyggingen av problematferd.

Det andre sentrale temaet omhandler forholdet mellom læring og utvikling. Vygotsky (1978) var opptatt av å forstå barns kompetanse som noe mer enn en statisk beskrivelse av kompetansen på det nåværende utviklingsnivået. Dette definerer han som *actual developmental level* (s. 85), også kjent som det *aktuelle utviklingsnivået* (Moen et al., 2024). Dette nivået kjennetegnes ved en forståelse av hva barnet klarer uten hjelp fra en lærer eller et annet mer kompetent individ. I skolesammenheng kan det for eksempel handle om regning eller skriving, men også sosial læring. Ifølge Vygotsky (1978) er det muligheter for videre utvikling av det aktuelle utviklingsnivået, som han kaller for barnets potensielle utviklingsnivå. I denne sammenhengen introduseres begrepet *the zone of proximal development* (s. 84), også kjent som *den nærmeste utviklingssonen* (Moen et al., 2024). Dette definerer han som avstanden mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået. Forutsetningen for at barnet skal kunne nå det potensielle utviklingsnivået er at barnet må få hjelp av en med mer kompetanse enn barnet selv besitter, for eksempel en lærer (Vygotsky, 1978, s. 86). Vygotskys forståelse av læring viser til at barn alltid har muligheter til å lære mer, dersom forutsetningene ligger til rette. Dermed forstår Vygotsky god pedagogikk som noe som hele tiden retter seg mot barnets fremtidige utvikling. Dette sentrale temaet er også med på å underbygge poenget om læreren som en sentral del av barnets utvikling. Derfor fungerer Vygotskys tilnærming til sosiokulturell læringsteori som det læringsteoretiske fundamentet for denne studien, med et mål å løfte frem lærerens stemme i arbeidet med forebygging av problematferd.

## 2.2 Problematferd

Det kan oppstå ulike typer atferdsproblemer i skolen etter hvor stor alvorlighetsgrad atferdsproblemene har/er, hvilket Ogden (2022, s. 13) setter ord på. En type atferd er *lærings- og undervisningshemmede*, noe han beskriver som mas, bråk, uro, protester og avbrytelser i klasserommet (Ogden, 2022, s. 13). Med denne typen atferd kan undervisningen bli svekket og skape et dårligere læringsmiljø for elevene. Skolemiljøet vil være en faktor for atferden. Lærings- og undervisningshemmede atferd er en type alle elever kan ha i et klasserom, men med enkle midler og veiledning fra lærer kan det meste korrigeres. En annen type atferd som har en større alvorlighetsgrad enn den første, er *norm- og regelbrytende atferd* ifølge Ogden (2022, s. 13). Den kan hemme læring og utvikling hos elever, som å svekke undervisningen ved å bryte forventninger skolen har til eleven. Her kan eleven bryte positiv samhandling med andre, og se bort fra grunnleggende normer og verdier som å være hensynsfull, ansvarlig og ha en vennlig atferd. Elever som går innunder denne kategorien er de som er utagerende og skaper konflikter, samt elever med emosjonelle problemer. Atferden med størst alvorlighetsgrad beskrives som *alvorlige atferdsproblemer* (Ogden, 2022, s. 14). Alvorlige atferdsproblemer har kjennetegn som å utøve vold, lovbrudd, skulke fra skolen og gjøre det vanskelig for voksen autoritet. Miljø, familie, venner og eleven selv kan være risikoindikatorer for atferden, og psykologisk kan elevene ha diagnosen atferdsforstyrrelse eller betegnes som å ha antisosial atferd. Pedagogisk-psykologisk-

tjeneste, barneverntjenesten, psykisk helsevern, og samarbeid mellom hjem og skole kan være med å påvirke hvordan problemene forebygges og utviklingen på problemet (Ogden, 2022, s. 14). Skolen er en viktig arena for hvordan atferd utspiller seg. Å ikke mestre skolen, lav opplevelse av tilhørighet, og sosial avvisning fra elever eller lærere er særlige faktorer i skolemiljøet som kan bidra til å forsterke utfordringer (Ogden, 2022, s. 51).

Tiltak mot atferdsproblemer i skolen har utgangspunkt i å etablere positive relasjoner og tillit (Ogden, 2017, s. 116). Når det er snakk om undervisningshemmende atferd, kan det være utfordrende å gjøre eleven oppmerksom. I slike tilfeller kan det bli viktig for læreren å fange elevens interesse, og formidle lærestoff på en motiverende måte. Det kan også være nyttig å aktivisere eleven gjennom å oppfordre til å svare eller reflektere. Noen elever har større behov for klare oppfordringer, veiledning, og positiv bekreftelse. Et strukturert læringsmiljø vil kunne ha positiv effekt på forebygging av problematferd. Dette innebærer blant annet at elevene er klar over forventningene som settes til dem, de vet hvor de skal henvende seg for hjelp, hvor lenge de skal jobbe og hvem de skal jobbe med. Også kontakt og tilsyn kan være ekstra viktig for elevene med utfordringer, også i friminutt og pauser (Ogden, 2017, s. 117). For de vanskeligste elevene kan det være nyttig å tilbringe tid med medelever, og individuelle tiltak kan fungere bedre innenfor den ordinære undervisningen (Ogden, 2017, s. 117). I denne studien ønsker vi å se nærmere på atferd som lærings- og undervisningshemmende, og norm- og regelbrytende. Vi vil som nevnt forholde oss til et helhetsperspektiv på problematferd, som innebærer en tanke om at det er forholdet mellom natur og miljø som er med på å bestemme hvordan atferd utvikler seg. Dette innebærer at skolen og læreren spiller en særlig rolle i hvordan elever uttrykker atferd, da all individuell utvikling er prisgitt miljøet elevene er i. Disse blir derfor sentrale når vi snakker om forebygging av problematferd.

## 2. 3 Forebygging ved hjelp av positive relasjoner til elevene

Moen (2016) har forsket på samspillet mellom lærer-elev(er) i klasserommet, og sett på hvilken betydning positive lærer-elev-relasjon har. Moen vektlegger her samspillet og den relasjonelle dimensjonen mellom menneskene. Moen (2016) presenterer fem sentrale funn i studien om positive lærer-elev-relasjoner. Disse omhandler *det relasjonelle mellomrommet, trygghet, felles forståelse, verbalt og nonverbalt handlingsrepertoar, og læring* (s.110-114). *Det relasjonelle mellomrommet* mellom mennesker i samspill vil alltid eksistere, og det er uavhengig av tid og sted. I skolesammenheng kan det handle om det relasjonelle mellomrommet mellom lærer og elev, enten det er i klasserommet eller i andre sammenhenger. I dette ligger en tanke om at lærere og elever synliggjør seg for hverandre gjennom kommunikasjon, eller for eksempel gjennom nonverbal blikkontakt. Det kan ikke defineres som noe konkret, men det er likefullt reelt. Det er dette mellomrommet som er grunnlaget for hvordan samspillet og kommunikasjonen mellom partene utspiller seg (s.110). I det relasjonelle mellomrommet kan man erfare å bli møtt, lyttet til, bekreftet, støttet og sett (Moen, 2022, s. 237). Deltagere i et relasjonelt mellomrom kan også risikere å bli avvist eller oversett. Dette gjelder også elever i skolen. Dermed blir lærerens tilnærming til det relasjonelle mellomrommet mellom seg og elevene nyttig når man fokuserer på positive lærer-elev-relasjoner som en forebyggende faktor for problematferd. Moen (2016, s. 111) kommer frem til også at *trygghet* er en del av funnene. Med *trygghet* kan elevene tørre å vise seg frem og være en deltager i klasserommet, som kan bidra til refleksjoner. I funnet *felles forståelse* omfatter det måten å oppføre seg på i situasjonen, og har en



felles forståelse til det som skal skje. Gjennom positive lærer-elev-relasjoner finner vi også *verbalt og nonverbalt handlingsrepertoar*, som innebærer hvordan lærerens rolle er i dimensjonen. Med lærerens verbale uttrykk og nonverbale måte å bekrefte elevene på, er dette en verdi i relasjonen. Det siste av fem funnene er *læring*, som avhenger av hvilken setting man er i, og hvilket tema man kommuniserer om. I studien til Moen (2016, s. 115) inviterer læreren til refleksjoner rundt forslag fra elevene, som kan bidra til at flere elever velger å delta.

Det er vesentlig hvilken kvalitet relasjonen har (Moen, 2016). En god relasjon kan være positiv og læringsstøttene, som fører til trygghet, glede, letthet og trivsel, mens en dårlig relasjon kan føre til det motsatte (s. 12). Ogden (2022, s. 125) beskriver at lærernes kommunikasjon bør være vennlig, de bør vise interesse, empati og har en sans for humor. Studier ser på viktigheten av en positiv lærer-elev-relasjon hvor de viser til elevens fungering og dens sosiale utvikling i skolen. Elevene har lettere for å følge klassens regler, og ikke like stort behov for utprøving av grenser (Hamre et al., 2008). Deres psykiske helse vil også påvirkes av relasjonen til lærer, både på kort og lang sikt (Moen, 2016, s. 13). I tillegg er det funnet at en lærers holdning til en elev vil kunne påvirke medelevers holdning til eleven. For eksempel vil en positiv holdning til eleven fra lærerens side, virke positivt inn på jevnalderrelasjoner, og vise versa (Hughes et al., 2001, s. 290). Jevnalderrelasjoner, sosial aksept og opplevelsen av tilhørighet er beskyttende faktorer for utviklingen av problematferd (Ogden, 2022, s. 53).

Flere av de ledende forskerne innen utvikling og utdanningsvitenskap presiserer viktigheten av positive lærer-elev-relasjoner når det kommer til forebygging av uønsket atferd (Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012, i Bear, 2014, s. Flere av de ledende forskerne innen utvikling og utdanningsvitenskap presiserer viktigheten av positive lærer-elev-relasjoner når det kommer til forebygging av uønsket atferd (Hughes, 2012; Sabol & Pianta, 2012; i Bear, 2014, s. 27). Elever som opplever positive lærer-elev-relasjoner opplever større motivasjon for læring, presterer bedre faglig, samtidig som de er mindre opprørske og har mindre behov for å teste ut grenser (Bear, 2014, s. 27). Forskning viser at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen er viktig for å utvikle et godt læringsmiljø, og har positiv innvirkning på elevens kognitive og emosjonelle utbytte (Wubbels et al., 2014). Gode lærer-elev-relasjoner er også betydningsfulle for motivasjon og faglig læring (Hamre & Pianta, 2001, s. 636). Lærer-elev-relasjoner blir dermed særlig viktig i en forebyggende praksis, for de elever som mangler støtte og struktur i andre viktige arenaer, som eksempel fra foreldre eller venner (Bear, 2014, s. 27). I krevende situasjoner vil det relasjonelle båndet mellom barn og pedagog være en ressurs, hvis dette båndet systematisk forsterkes (Roland, 2021, s. 65). Om relasjonen er god i utgangspunktet vil elevene lettere godta forventningene fra lærerne. For risikoutsatte elever vil en god relasjon til læreren kunne innebære en signifikant voksen som utgjør en sentral positiv forskjell i elevens liv (Sabol & Pianta, 2012, s. 225). Det er de gode relasjonene som blir sentrale i arbeidet med forebygging av problematferd i skolen (Hamre et al., 2008, s. 131).

## 2.4 Forebygging ved hjelp av autoritativ klasseledelse

Klasseledelse defineres av Evertson og Weinstein (2006, s. 5) som de handlinger en lærer gjør for å skape et miljø som legger til rette for, og støtter opp om skolefaglig læring så vel som sosioemosjonell læring. God klasseledelse handler ikke bare om å sørge for og vedlikeholde et godt læringsmiljø, men også et miljø som fremmer sosial og

moralsk utvikling. Klasseledelse handler om ledelse av en klasse som et lag, men også av enkeltelever som aktører i gruppen. I tillegg handler det om å legge tilrette for læring i et elevfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette krever at en god klasseleder mestrer å ha blikk for enkeltelever, samtidig som en har blikk for klassen som fellesskap. Klasseledelse forstås ofte gjennom tre perspektiver. Disse innebærer *strukturperspektivet*, som vektlegger verdien av rammer og struktur for å skape oversikt og trygghet. I tillegg innebærer disse *kulturperspektivet*, som vektlegger verdien av kultur og fellesnormer som en arena for å bygge trygge relasjoner. Til slutt benyttes *læringsperspektivet*, som vektlegger å sikre faglig og sosial mestring og utvikling i samarbeid med elevene. Disse perspektivene foregår parallelt, og kvaliteten på disse er med på å bestemme kvaliteten på klasseledelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er flere tilnærminger til klasseledelse, og i denne studien har vi valgt å forholde oss til en autoritativ tilnærming for å belyse vår problemstilling. Teori som omfatter autoritativ tilnærming er primært knyttet til foreldre og deres oppdragelse, men anvendes også i pedagogiske sammenhenger, som for eksempel i skoler og barnehager (Roland, 2021, s. 11). Forskning viser at voksne med en autoritativ tilnærming utgjør en viktig forskjell når det kommer til å forebygge negativ atferd (Baumrind, 2013; Roland, 2021, s. 62). Teori om autoritativ klasseledelse er skapt av Baumrind (2013) og assosieres med utvikling av prososial atferd, forebygging av negative handlinger, sosial trygghet, selvregulering, motivasjon og selvstendighet hos eleven (Baumrind, 2013; Roland, 2021, s. 11). Det autoritative perspektivet hos voksenpersonene bygger på to dimensjoner, relasjonskvalitet og krav/forventninger (Roland, 2021, s. 11). I praksis bør pedagoger finne en balanse mellom de to dimensjonene, hvor det i noen tilfeller er nødvendig å trene på hvordan man praktiserer det (Roland, 2021, s. 13). Her beskrives det som sentralt at pedagogen er bevisst verdien av å bygge gode relasjoner tidlig i prosessen, utvise respekt, og samtidig evne å sette krav tilpasset elevenes modningsnivå. Slik vil læreren være bedre rustet i krevende situasjoner (Roland, 2021, s. 18-19). Elever i skolen har ulike forutsetninger og ulike behov. Noen kan trenge sterkere krav og forventninger, og noen vil ha behov for større grad av varme og omsorg. I denne sammenhengen vil balansen og tilpasningen av dimensjonene være en sentral faktor for hvordan elevene opptrer (Roland, 2021, s. 20). Den autoritative voksenrollen har en positiv effekt på utvikling hos elever innen områder som sosial kompetanse, forebygging av mobbing, selvregulering, og på andre områder hvor atferden er negativ (Roland, 2021, s. 21).

Dimensjonen som handler om relasjonskvalitet innebærer blant annet responderende voksne (Roland, 2021, s. 28). Disse voksenrollene beskrives som åpne, varme, aksepterende, ser barnets perspektiv, sensitive, og kan gi barna frihet samtidig som voksenrollen er ansvarlig. I en interaksjon mellom voksne og barn beskriver Pianta m.fl. (2012, s. 115) kvaliteter som positivt klima, sensitivitet og positiv perspektivtaking. I et positivt klima innebærer det verbale og nonverbale interaksjoner mellom barn og voksne som skaper gode emosjonelle forbindelser (Roland, 2021, s. 32). Sensitivitet innebærer tilstedeværelse, fokus på barnas ulike behov og velbefinnende, og gjøres ved at den voksne er bevisst disse. Positiv perspektivtaking setter lys på voksenrollens fokus på barnas interesser, medvirkning og motivasjon (Roland, 2021, s. 33). I den andre dimensjonen inneholder grensesetting, krav og forventninger. Barn med utfordrende atferd kan reagere ulikt på krav og forventninger, og prinsippene i henhold til denne dimensjonen er å tilpasse til barn etter modenhet, respekt, medvirkning og veiledning (Roland, 2021, s. 41). Eventuelle krav og forventninger som settes, må veiledes og

forklares av den autoritative voksne (Roland, 2021, s. 68). I arbeidet med problematferd kan dette være et vanskelig fagområde, da det er sentralt at kravene tilpasses problematikken.

Ved at de ansatte i skolen har en felles forståelse og er konsistente med det autoritative perspektivet over tid, vil en kunne oppnå et trygt og forutsigbart klasserom (Roland, 2021, s. 66-67). God kvalitet i implementeringen av det autoritative perspektivet vil kunne redusere negativ atferd, og fremme positiv atferd (Cornell & Huang, 2016, s. 2256). Får læreren til en balanse mellom å være responderende og skape en oppdragerrolle, kan resultatene på kort sikt bli et godt læringsmiljø, mens elevens selvdisiplin kan utvikles på lang sikt (Bear, 2014, s. 29; Roland, 2021, s. 63). Alle elever, uavhengig negativ atferd eller ikke, kan få en positiv tilpasning i skolen med autoritative voksenpersoner som praktiserer de to dimensjonene med kvalitet (Roland, 2021, s. 62). Lærere påvirker daglige interaksjoner med elever. Tilleggsvis er det betydelig at lærerne er bevisst egne sosioemosjonelle ferdigheter for at interaksjonene blir positive (Roland, 2021, s. 94). De kravene og forventningene man setter til elevene som en autoritativ voksen, må tilsvare kvaliteten på relasjonen. Er relasjonen god kan en lettere tilpasse krav og forventninger uten at det har negativ effekt på relasjonen. Kvaliteten på relasjonen mellom den autoritative voksne og elev, er en sentral faktor for om de kravene og forventningene man setter har en positiv effekt på elever med problematferd (Roland, 2021, s. 68). I et forebyggende perspektiv er det sentralt at den autoritative voksne evner å skape kvalitet i relasjonen til elevene, i kombinasjon med krav og forventninger (Roland, 2021, s. 62). Dette vil kunne ha en positiv effekt på barn generelt, men kan bli særlig viktig for elever i risiko for å utvikle problematferd (Cavell et al., 2013).

## 2.5 Forebygging ved hjelp av å tilpasse opplæringen

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Elever har ulike forutsetninger for å mestre skolehverdagen, og undervisning tilpasset etter behov spiller en viktig rolle i elevenes utvikling. God tilpasset opplæring er også en beskyttende faktor for forebygging av problematferd (Moen, 2022, s. 235). Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp som er nært knyttet til Vygotskys syn på forholdet mellom læring og utvikling. Teoriene *stillasbygging* og *mestringsforventning* vil i denne sammenhengen benyttes for å gi et teoretisk bidrag til prinsippet om tilpasset opplæring knyttet til forebygging av problematferd. Tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp beskrives nærmere i kapittel 3.0.

Begrepet stillasbygging (Wood et al., 1976, s. 90) ses ofte i sammenheng med Vygotskys nærmeste utviklingszone. Innenfor pedagogikken kan begrepet forstås som en prosess som tillater et barn å nå et mål som ville vært utenfor rekkevidde for barnet uten hjelp. Denne prosessen innebærer at en mer kompetent andrepert, ofte en lærer, støtter opp om og setter eleven i stand til å klare de oppgavene som i utgangspunktet ligger utenfor barnets aktuelle kapasitet. Tanken er at stillaset tas bort når elevene er i stand til å fullføre oppgavene selv (Wood et al., 1976, s. 90). Slik kan «laget» rundt barnet bygge stillaser som utvider barnets muligheter for å oppnå det potensielle målet, på samme måte som et stillas i byggebransjen vil kunne sette håndverkeren i stand til å gjennomføre oppgaver som ikke ville vært mulig uten stillaset.

Begrepet stillasbygging benyttes i flere sammenhenger i skolen. Å være støttende i elevenes læring og utvikling kan læreren realisere på ulike måter. En spesifikk måte er å bruke langsomhet i undervisningen, hvor formålet er at elevene skal kunne reflektere over spørsmål ved å ta seg god tid, for deretter å kunne gi læreren et svar (Sæteren, 2016, s. 95). Sæteren (2016) beskriver langsomhet med at elevene skal få tenke seg om, ved å nøle og søke i forståelse av noe (s. 91). I langsomheten ved undervisningen skal læreren gi respons som gjør at elevene får en følelse av at de blir hørt. Det blir et pedagogisk verktøy hvor man bruker stillasbygging i læring og utviklingen samt positive lærer-elev-relasjoner. En annen måte for å bruke stillasbygging i klasserommet er hvordan læreren håndterer overgangssituasjoner i en inkluderende praksis. Moen m.fl. (2007, s. 282) vektlegger det at læreren gir elevene tid til å komme på plass, uten at elevene får et negativt fokus på seg med tanke på hvor lang tid de bruker i en overgang. Et støttende stillas handler i hovedsak om å ruste barnet i møte med utfordrende situasjoner. Teorien om stillasbygging er også med på å styrke opp om lærerens sentrale rolle i barns utvikling, og passer derfor godt sammen med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Det er viktig at læreren evner å bygge stillaser som er tilpasset elevenes forutsetninger for å mestre (Wood et al., 1976, s. 96). Begrepet er derfor nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring. Lærerens evne til å bygge gode stillaser til elevene sine vil i sin tur kunne bidra til både faglig og sosial utvikling, og på denne måten ha en positiv effekt på forebyggingen av problematferd.

Stillasbygging innebærer med andre ord et mål om å bidra til elevers mestring. Mestring brukes i pedagogikken om å håndtere utfordringer i livet, eller mer skolespesifikt om konkrete oppgaver som krever en viss kompetanse eller ferdigheter. Det kan også handle om mestring av emosjonelle utfordringer eller stress. Ressurser som et godt sosialt nettverk, familie, venner eller andre sentrale personer i livet kan bidra til mestringstro (Samdal et al., 2017, s. 41).

Begrepet mestringsforventning handler om de vurderingene man gjør seg om egne ferdigheter og forutsetninger for å mestre ulike situasjoner. Begrepet introduseres i denne sammenheng som et teoretisk og praksisnært bidrag nært knyttet til prinsippet om tilpasset opplæring, som en forebyggende faktor for problematferd. Begrepet ble første omgang introdusert av Albert Bandura, som selv benyttet betegnelsen «self-efficacy» (Bandura, 1977, s. 193). I en skolerelatert sammenheng innebærer begrepet elevenes forventning til å mestre ulike oppgaver og/eller aktiviteter. Forventningen om å mestre en bestemt oppgave vil kunne variere ut fra hvilken oppgave det er, hvilke hjelpemidler man har tilgjengelig, arbeidsforhold og hvor lang tid man har til å fullføre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Mestringsforventning forstås derfor som en situasjonsspesifikk oppfatning av å mestre en oppgave, og kan derfor variere fra fag til fag, eller aktivitet til aktivitet. Elever med høye mestringsforventninger har sammenheng med faglige prestasjoner. De ser større verdi i, og har høyere innsats i skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). De er mer utholdende i møte med utfordringer, og viser større engasjement (Bandura, 1977, s. 194). Elever har en tendens til å være motiverte for aktiviteter de forventer å mestre, og unngå oppgaver de ikke forventer å klare (Bandura, 1977, s. 194). På samme måte vil elever med faglige utfordringer kunne oppleve frustrasjon og en negativ holdning til skolen (Ogden, 2022, s. 11). Barns oppfatning av seg selv er med på å påvirke atferden deres, særlig i situasjoner som oppleves vanskelig og utfordrende.

Et individs mestringsforventning bunnar ofte i fire ulike elementer. Disse består av tidligere erfaring med lignende oppgaver, å se andre lykkes med oppgavene, støtte fra signifikante andre, og kroppslige og emosjonelle reaksjoner på situasjoner og utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). I et klasserom vil det derfor finnes ulike praktiske implikasjoner for å styrke elevenes mestringsforventning. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 27) er det blant annet viktig å tilpasse undervisningen i samsvar med elevenes forutsetninger, gi realistiske utfordringer, gi elevene anledning til å observere egen utvikling, og veilede elevene til å sette realistiske, personlige, kortsiktige og spesifikke mål. Mestringsforventning er derfor nært knyttet til tilpasset opplæring. Jo mer læreren evner å sørge for en opplevelse av å mestre, jo sterkere vil mestringsforventningen til spesifikke oppgaver kunne bli. En opplevelse av muligheter for å mestre skolen, og få bekreftelse gjennom prestasjoner er en beskyttende faktor for å forebygge problematferd (Ogden 2022, s. 53).

## 2.6 Tidligere forskning på forebygging av problematferd

Det finnes flere studier om forebygging av problematferd. I dette kapittelet vil det bli presentert noen norske, nordiske og internasjonale studier som tar for seg denne tematikken. Disse studiene er i denne sammenheng med på å aktualisere vår problemstilling om en lærers forebygging av problematferd.

I en norsk studie fra 2020 (Antonsen et al.) fant forskerne at nyutdannede lærere ikke har tilstrekkelig med spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse for å jobbe med atferdsproblemer (i tillegg til bestemte diagnosegrupper) for å fremme et godt læringsmiljø som er inkluderende for alle elever med ulike behov (s. 13). Utvalget med lærere opplever utfordringer rundt det å sørge for god nok tilpasset opplæring i klasser med varierte behov. I tillegg fant de at lærerne opplevde manglende kunnskap om hvordan det eksterne støtteapparatet fungerer, som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for eksempel. Utfordringene kunne dreie seg om når og hvordan de melder inn behov for tiltak (s. 13). Lærerne har likevel forventninger til seg selv om å søke ny kunnskap der de opplever at det finnes kunnskapshull. De arbeider i hovedsak med å forebygge blant annet problematferd gjennom å prøve ut egne ideer, følge medarbeideres råd, eller gjennom veiledning fra PPT eller andre instanser (s. 14). Antonsen m.fl. forklarer resultatet ved mangelfull eller ikke tilstrekkelig fokus på spesialpedagogisk kunnskap i lærerutdanningen for det aktuelle utvalget (s. 14). Studien presiserer dermed behovet for mer kompetanse om relasjonell tenkning og TPO fra lærerutdanningen.

I en studie fra 2018 (Grimsæth et al.) undersøkte forskerne hvordan lærere som tar videreutdanning i «atferdsvansker» arbeider med utfordrende atferd, og hvordan de tilrettelegger for elevers sosiale utvikling. Forskerne fant blant annet at det finnes noen sentrale tema som kan bidra i å trygge lærere i håndteringen av problematferd i praksis. Ett handler om å vise, spørre og å oppfordre når det kommer til utvikling av hensiktsmessig atferd og sosial kompetanse. Et annet handler om å utøve skjønn i utfordrende atferdssituasjoner som oppstår uforutsett, og det siste handler om å benytte seg av kollektive arbeidsformer som utarbeidet basert på felles refleksjoner over faktiske hendelser.

Moen (2006) fant, med utgangspunkt i en større klasseromsstudie, at det er tre sentrale forhold i klasseledelse for at elevene skal mestre skolehverdagen. Disse innebærer for

det første en tydelig lederstil med autoritet. Det er læreren som har kontroll, og som setter krav og forventninger. Det andre sentrale forholdet for god klasseledelse er god kunnskap om elevene for å kunne tilrettelegge skolehverdagen slik at alle barna får gode muligheter for å mestre. I tillegg fant Moen at et sentralt element i lærerens klasseledelse var en grunnleggende tanke om at elevene skal ha mulighet til å mestre skolehverdagen. Disse funnene er sentrale forhold i en klasseledelse som tilrettelegger for elevenes mestring av skolehverdagen.

En australsk studie fra 2021 (Hepburn et al.) fant at det er behov for mer støtte fra systemet når det kommer til at lærere skal ta i bruk en mer forebyggende tilnærming til klasseledelse, da mange lærere i hovedsak arbeider med allerede etablerte utfordringer (Hepburn et al.). Hepburn m.fl. (2021) mener at det er behov for en mer strategisk og konsistent implementering av en forebyggende tilnærming til klasseledelse, for å kunne skape positive og produktive læringsmiljø, som igjen vil fremme trivsel og mestring, noe som sammenfaller med verdier og prinsipper for den norske grunnsopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## 3.0 Studiens kontekst

I litteratur om kvalitativ forskning fremheves kontekstuelle beskrivelser i den skriftlige presentasjonen av forskningen som viktig for å danne en forståelsesramme rundt fenomenet det forskes på (Postholm, 2010, s. 111). I dette kapitlet vil vi først presentere generelle kontekstuelle beskrivelser rundt den norske grunnskolen, før vi går inn på kontekstuelle beskrivelser av skolen, klassen og læreren.

### 3.1 Grunnskolen i Norge

Grunnskolen i Norge er en offentlig skolegang for barn og unge fra 6- 16 år, med rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Grunnskolen deles inn i barnetrinn 1.-7., og ungdomstrinn 8.-10. Det er de enkelte kommunene som har ansvaret for grunnskolene. Etter fylte 15 år søker elevene seg selv til videregående skole (Opplæringslova, 1998, s. 360, § 2-1). Opplæringen foregår i samsvar med opplæringsloven, og det er den som styrer grunnopplæringens verdier og formål. Læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) fungerer som en utdypning av opplæringslovens verdigrunnlag og overordnede prinsipp for opplæringen. Det finnes per 2023 totalt 2711 grunnskoler i Norge, med ca. 637 051 elever (Statistisk sentralbyrå, 2023). Disse tallene inkluderer både de offentlige og de private skolene.

Alle elever skal føle på inkludering i fellesskapet, og skolen skal bidra til at elevene opplever trygghet, tilhørighet og føler seg betydningsfulle (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Om elevene har utfordringer skal skolen legge til rette for dette og deres forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Opplæringsloven (1998, § 1-3) beskriver også at hver elev skal få opplæringen tilpasset etter utfordringer og forutsetninger. I skoleåret 2023/24 fikk 8,1% av elevene enkeltvedtak om spesialundervisning i grunnskolen, og de fleste fikk spesialundervisning med en lærer (Utdanningsdirektoratet, 2023). Samme skoleåret var det 9 av 10 elever med vedtak om spesialundervisning som hadde tilhørighet til sin ordinære klasse (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Den norske skolen skal legge til rette for et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel, helse og et godt læringsmiljø for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). I læreplanverkets overordnede del heter det at skolen skal sørge for et raust og støttende læringsmiljø. En forutsetning for dette er omsorgsfulle og tydelige voksenpersoner, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mangfold skal anerkjennes som en ressurs, og elevene skal få likeverdige muligheter for utvikling og læring, uavhengig av de forutsetningene elevene har. I læreplanverket heter det «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det presiseres at elever skal få likeverdige læringsmuligheter uavhengig av forutsetningene de har. Læreplanverket peker på verdien av god klasseledelse, preget av positive lærer-elev-relasjoner, innsikt i den enkeltes behov, og profesjonell dømmekraft. Tilpasset opplæring skal legge til rette for best mulig opplæringsmuligheter som ivaretar fellesskapet i tillegg til den enkeltes behov. Opplæringen skal i størst mulig grad foregå innenfor fellesskapet, gjennom variasjon og tilpasninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er vanlig å forstå tilpasset opplæring som å planlegge og gjennomføre undervisningen for alle elevene i klassen eller i en gruppe, og at alle har utbytte av undervisningen (Haug, 2021, s. 80-81). En annen forståelse av tilpasset opplæring er at læreren legger til rette for enkelteleven, slik at undervisningen blir tilpasset enkeltelevens behov (Haug, 2021, s.

79). En undervisning tilpasset alle elever, vil spille en viktig rolle i at alle har sin plass og inkluderes i fellesskapet (Haug, 2021, s. 39). Tanken er å fremme læring og utvikling for alle elever uavhengig av forutsetninger, og er derfor nært knyttet til forebygging både på system- og individnivå (Moen, 2021, s. 32).

Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) har hatt stor betydning for utviklingen av en inkluderende skole. Erklæringen vektlegger prinsipp som omhandler en inkluderende skole for alle, uavhengig av funksjonsevne. Den legger trykk på inkludering for alle elever, ikke bare de som har rett til spesialundervisning (UNESCO, 1994; Haug, 2021, s. 14-15). Inkluderingsbegrepet i skolen gjelder likefullt for de elever som av ulike grunner hindres i full undervisningsdeltakelse. For disse kan det for eksempel handle om atferds- eller motivasjonsproblemer (Ogden, 2015, s. 95). I grunnskolen utgjør elever med spesialundervisning mellom en tredjedel og en fjerdedel av alle elever som strever på skolen (Haug, 2021, s. 15). Hvilket innebærer at mange elever er avhengig av høy kvalitet på den ordinære opplæringen for å få nødvendig støtte (Haug, 2021, s. 15). Med høy kvalitet på ordinær opplæring vil det redusere behovet for spesialundervisning, hvilket viser at det er sammenheng mellom læring og inkludering (Haug, 2021, s. 71). Når Haug (2021, s. 140) beskriver kvalitet og spesialundervisning, poengterer han at det er behov for større kompetanse i spesialundervisningen og i den ordinære opplæringen. Lærerens kompetanse er en faktor for kvaliteten på undervisningen, spesielt for elever med enkeltvedtak (Haug, 2021, s. 145). Med vekt på systemperspektiv i skolen, vil læring, utvikling og samhandling være påvirket av ulike forhold (Ogden, 2017, s. 112). I ønsket om å skape et positivt læringsmiljø, bør man ha en god klasseledelse. Dette kan gjøres ved å forebygge, planlegge, og gripe inn i konflikter på en proaktiv måte (Ogden, 2017, s. 115). Det legges også vekt på at forutsetningen for å lykkes med god klasseledelse er positive relasjoner (Ogden, 2017, s. 115). I Meld. St. 6. (2019-2020) *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, presiseres det at kompetente voksne med nære relasjoner til elevene sine er avgjørende for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø for alle, til tross for ulike forutsetninger. Stortingsmeldingen presiserer også behovet for at skolen skal arbeide for forebygging av ulike utfordringer, og at det skal settes i gang tiltak umiddelbart i de tilfeller hvor utfordringer avdekkes. De overordnede verdiene og prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring er i denne sammenheng med på å gi en fyldig beskrivelse av hva lærere i dagens skole står i, og er derfor med som et bidrag for å forstå virkeligheten Ida befinner seg i daglig.

### 3.2 Skolen og skoledagen

I forskningen vår observerte vi Ida, en kontaktlærer for femteklassen på *Skogtunet barne- og ungdomsskole*<sup>2</sup>. Skolen er bygd på et landlig sted i Midt-Norge, og er en grunnskole med første til tiende trinn. Ungdomsskolen har et eget bygg, men tilhører samme skolen. Alle klasser har lukkede klasserom, og noen rom har egne grupperom som tilhører klassen eller trinnet. Skogtunet har omtrent 70 ansatte som er fordelt på ti trinn. Hvert trinn har i gjennomsnitt én elev med utenlandsk bakgrunn, hvor noen har opprinnelse fra Somalia, Ukraina og Syria. Uteområde på denne skolen skaper muligheter for variert lek og fysisk aktivitet. Det er gode turmuligheter i nærområdet. Skolen har en egen nettside og andre digitale apper med informasjon, som er nyttig for ansatte, foresatte og elever. De fleste skoledager har varighet på 08:30-14:00, med både lange

---

<sup>2</sup> Skogtunet barne- og ungdomsskole er et fiktivt navn for å sikre anonymitet.



og korte friminutt. Ida bruker planleggingstiden sin på morgenen før elevene kommer, til administrative oppgaver. En dag i uken prioriterer læreren uteskole, hvor de tilegner seg kunnskap på en praktisk måte gjennom blant annet lek og fysisk aktivitet.

### 3.3 Klassen

Klassen består av 7 jenter og 11 gutter, 18 elever til sammen. Blant elevene er det ulikt faglig nivå, ulik arbeidsro, og noen som har behov for ekstra oppfølging. Tre av elevene i klassen har individuell opplæringsplan (IOP) og enkeltvedtak til spesialundervisning. Klasserommet er tradisjonelt oppbygd, med pulter to og to sammen vendt mot tavlen. Elevene har faste plasser, men læreren tilpasser sammensettingen etter hvilke fag de har. Midt på veggen er det plassert en digital tavle, og på venstre side har de en krittavle. På samme vegg har de en plakat som presenterer klassereglene. Bakerst i rommet er det ekstra pulter bak en hylle, tilgjengelig for elever som trenger å trekke seg litt tilbake. I hyllen har hver elev plass til bøker og pc. Klassen har også et grupperom tilgjengelig, som brukes av en elev på autismespekteret.

### 3.4 Læreren

Ida er 26 år, har utdanningen grunnskolelærer i femte til tiende trinn, og ble ferdig utdannet i 2022. Hun har en mastergrad i samfunnsfag og underviser i andre fag i tillegg. Etter endt utdanning var hun faglærer på ungdomsskolen, i fagene kunst- og håndverk, arbeidslivfag, samfunnsfag og hadde i tillegg timer med spesialundervisning. Nå har Ida et vikariat som kontaktlærer i femte trinn. Denne stillingen har hun hatt i over ett år, og i henhold til egen forklaring så har hun begynt å kjenne elevene sine godt og vet hva de trenger. Hun underviser klassen i alle fag unntatt engelsk. I engelsktimene har hun spesialundervisning med en elev i klasserommet i samme klasse, og er stort sett i klasserommet også i disse timene. Ida forklarer i intervjuene at hun har siden grunnskoleutdanningen vært klar på sin klasselederrolle, og reflektert over hvilken type lærer hun ønsker å være. Det hun legger mest vekt på handler om tydelighet, omsorg og å skape positive relasjoner.

«Det første jeg gjorde når jeg tok over klassen, det var å by på meg selv. For å bare vise dem at jeg er en voksenperson som nå kommer inn i livet deres som de kan stole på» (Intervju 1). Dette sitatet er med på å beskrive Ida som lærer og sier oss noe om hva hun er opptatt av.

Ida fremstår for oss som en varm og omsorgsfull lærer, samtidig som hun er opptatt av tydelighet, struktur og forutsigbarhet. Dette kommer blant annet til syne gjennom måten hun starter hver dag på, ved å gå gjennom dagsplanen på tavlen sammen med elevene. Målet med dette kontekstkapittelet er at det skal fungere som et bidrag til å forstå den virkeligheten Ida befinner seg i.

## 4.0 Metode

For å innlede metodekapitlet ønsker vi å gjenta studiens problemstilling; *Hvordan håndterer en femteklasselærer forebygging av problematferd i klasserommet, og hvordan reflekterer hun over det hun gjør?* Det er problemstillingens formulering som legger føringer for valget av metode. Denne studiens hensikt er å få et grundig innblikk i en lærers håndtering av, og refleksjoner rundt forebygging av problematferd. Dermed har vi valgt å benytte oss av en kvalitativ forskningsmetode for å finne svar på problemstillingen. Metodekapitlets oppbygging innleder med beskrivelse av kvalitativ forskning, etterfulgt av en konkretisering av den mikroetnografiske tilnærmingen vi har i vår studie. Avslutningsvis i kapitlet vil vi presentere en gjennomgang av datamaterialet.

### 4.1 Kvalitativ forskning

Innenfor kvalitativ forskningsmetode utforskes menneskelige prosesser i sitt naturlige miljø (Postholm, 2010, s. 9). Hensikten med kvalitativ forskning er å få en dypere forståelse av sosiale fenomener, ofte med et lite antall informanter. Man ønsker å avdekke menneskers opplevelser av deres livsverden (Nilssen, 2012, s. 26). Metoden krever at forskeren er involvert i forskningsfeltet, og forskeren vil gå inn i feltet med en form for forforståelse som baseres på egne erfaringer og teoretisk ståsted (Postholm, 2010, s. 35). Kvalitativ forskning vil derfor naturligvis farges av forskerens teoretiske utgangspunkt, og lar seg dermed ikke gjøres fullstendig nøytralt. Dette er noe forskeren er klar over, og må rapportere egen forutinntatthet for å sikre kvalitet (Nilssen, 2012, s. 26). Det finnes flere tilnærminger innenfor den kvalitative forskningsmetoden. Studiens problemstilling spør etter både hvordan læreren håndterer forebygging av problematferd, og hennes refleksjoner knyttet til dette. Denne vil best mulig kunne besvares ved å benytte en mikroetnografisk studie.

#### 4.1.1 Mikroetnografiske studier

Etnografiske studier innebærer en studie av menneskers dagligliv over en viss periode (Postholm, 2010, s. 45). Målet er å gi en fyldig beskrivelse av en sosial eller kulturell gruppe, eller et system. Slike studier kan ha betydning for samfunnsforskning, i den grad at den gir mulighet for å fremlegge mønstre som kan finnes innenfor samme, eller på tvers av sosiale system (Postholm, 2010, s. 46). Forskeren bør studere feltet i så lang tid at en har tilstrekkelig med informasjon om hvordan deltakerne forstår sin egen verden. Etnografiske studier deles ofte inn i to nivåer; mikro- og makro, hvor forskerens fokus og studiens problemstilling er med på å bestemme nivået. Mikroetnografiske studier er av mindre form, hvor det gjerne forskes på en liten sosial enhet (Postholm, 2010, s. 48). I en mikroetnografisk studie som denne, hvor fokuset rettes mot en lærers klasseromspraksis, må lærerens refleksjoner og handlinger forstås i den konteksten studien gjøres i. Dette innebærer at en må forstå læreren i sammenheng med det aktuelle skolesystemet. Målet med denne studien er å danne en forståelse av læreren i sitt naturlige miljø. Dermed vurderer vi en mikroetnografisk studie, som gjennom både intervju og deltakende observasjon gir oss muligheten til å få innsikt både i lærerens handlinger, og i de refleksjonene læreren gjør seg om handlingene.

#### 4.1.2 Datainnsamling i mikroetnografiske studier

Både i makro- og mikroetnografiske studier tas det i bruk ulike datainnsamlingsstrategier. Disse innebærer ofte deltakende observasjon, forskningsintervju, studie av kulturelle gjenstander samt dokumenter (Postholm, 2010, s. 49). Det er ofte vanlig å undersøke kun én sosial gruppe eller system i mindre etnografiske studier, grunnet tid og ressurser, slik som denne aktuelle studien. I denne studien vil vi benytte oss av intervju og observasjon. Under vil vi redegjøre for disse.

*Observasjon* som datainnsamlingsmetode innebærer at forskeren deltar i menneskers hverdag gjennom en viss periode, enten skjult eller åpent. Forskeren tar i bruk alle sanser som kan påvirke observasjonen (Postholm, 2010, s. 55). Dette kan være å høre, se og ha en samtale rundt det som skjer (Tjora, 2021, s. 60). Alle inntrykkene forskeren gjør seg vil påvirke observasjonen. Gjennomgående i kvalitativ forskning, er at man gjør datainnsamlingen fra eget ståsted. Det vil si at det forskeren observerer, vil være farget av egen forforståelse. Det vil også prege hva forskeren setter fokus på i observasjonene (Postholm, 2010, s. 55). Observasjonsstudier kan gi forskeren innsikt i sosiale situasjoner som ikke allerede er fortolket av de involverte, slik situasjonene er i intervjustudier (Tjora, 2021, s. 62).

Som observatør finnes det ulike roller man kan innta. Forskeren må velge rolle basert på hvilken som er legitim i situasjonen man ønsker å observere. Det er vanlig å skille mellom fire ulike roller. Observerende eller fullstendig deltager og deltagende eller fullstendig observatør. Som fullstendig deltager er man deltager på samme linje med andre i den sosiale situasjonen, og fullstendig observatør er man helt utenfor situasjonen, for eksempel gjennom skjult kamera. Begge er å betegne som «skjult». Observerende deltager og deltagende observatør er begge å betegne som synlige roller. Som observerende deltager er de involverte klar over deltagerens rolle som forsker, og som deltagende observatør deltar forskeren til en viss grad, men i hovedsak som kjent observatør (Tjora, 2021, s. 68). I mikroetnografiske studier er deltagende observatør den vanligste rollen å innta som forsker. Forskeren bør her tilpasse seg situasjonen, slik at hen kan observere uten å delta, på en legitim måte uten å forstyrre situasjonen (Tjora, 2021, s. 68). Mikroetnografisk forskning er en nyttig metode for å få et tydelig bilde på det som skjer i et klasserom. Gudmundsdóttir (1998, s. 113) beskriver det som en metode som kan synliggjøre det usynlige. Dette fordi forskeren kommer inn som «gjest», og har lettere og mer tydelig det som skjer i et klasserom enn de som er til stede hver dag. Forskerens rolle blir her å beskrive det som skjer, analysere det i lys av teori, for så å drøfte funnene. På denne måten kan en klasseromsstudie fungere som et bidrag til kunnskap om det som skjer i praksis (Gudmundsdóttir, 1998, s. 112-113). I denne studien har vi valgt å forholde oss til tilnærmingen deltagende observatør, hvor vi i hovedsak observerer fra bakerst i klasserommet, men likevel interagerer til en viss grad med elevene i klassen.

*Intervju* som datainnsamling har som mål å gi innsikt i hvordan intervjupersonen opplever sin egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Forskeren søker å få frem betydningen av menneskers erfaringer, refleksjoner og følelser, uten at de er farget av vitenskapelig teori (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Det finnes ulike typer intervju, etter ønsket formål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Forskningsintervjuet utformes ofte fra et åpent, *ustrukturert intervju* til et *strukturert intervju*. Det ustrukturerte forskningsintervjuet bærer preg av et mål om å forstå, heller enn å forklare. Her gjør

man ingen forhåndskategorisering som kan være med på å begrense studien. I det strukturerte intervjuet søker forskeren å samle presis informasjon om hva som kan forklare et visst fenomen. Spørsmålene er satt på forhånd, og respondentene får like spørsmål. Også *semistrukturerte intervju* benyttes i kvalitativ forskning, og det er denne tilnærmingen vi har valgt å benytte oss av. Tanken bak semistrukturerte intervju er å undersøke intervjupersonens egne perspektiver på temaer fra dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Betegnelsen semistrukturert innebærer at intervjuet verken er en helt åpen samtale, eller lukket med utelukkende forhåndsbestemte spørsmål. Forskeren vil benytte seg av en intervjuguide som er utviklet på bakgrunn av bestemte temaer, og gi forslag til spørsmål, med mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Innenfor mikroetnografiske studier er det forskerens hensikt som er med på å bestemme intervjuets form. Interessant for mikroetnografiske studier er at foregående observasjoner og/eller andre former for datainnsamling vil kunne påvirke forekommende intervjus retning, og kan beskrives som en stadig interaksjon mellom de ulike delene av datainnsamlingen (Postholm, 2010, s. 77). Som nevnt har vi valgt å benytte oss av intervju og observasjon som datainnsamlingsmetode. Studien består av ett førsteintervju, etterfulgt av observasjon, og avslutter med et andreintervju som tar utgangspunkt i den foregående datainnsamlingen. I mikroetnografiske studier vil forskerens forforståelse i tillegg til innsamlet data kunne forme studiens videre retning. Forskeren kan gjennomføre et innledende intervju som kan frembringe deskriptiv informasjon for å gi en kontekstuell forståelse før man går videre i innsamlingsprosessen (Postholm, 2010, s. 72). I denne prosessen har vi som forskere gått inn med en hensikt med ønske om å svare på en problemstilling, hvor vi har samlet deskriptiv informasjon som sier oss noe om informantens kontekst. Videre har vi brukt denne informasjonen samt observasjonsdata som utgangspunkt for det semistrukturerte avsluttende intervjuet.

#### **4.1.3 Forskerrollen i mikroetnografiske studier**

Forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning, som et middel for å tilegne seg informasjon (Postholm, 2010, s. 127). I mikroetnografiske studier innebærer det at forskeren tar del i deltagerens dagligliv over en lengre periode, lenge nok til at man har tilegnet seg tilstrekkelig med informasjon fra deltagerens perspektiv (Postholm, 2010, s. 46). Et av målene innenfor etnografisk forskning handler om å frembringe en holistisk, kompleks og fyldig beskrivelse av det som studeres. Forskeren bør med andre ord få frem flere sider av samme sak. Forskeren skal ta på seg en reflekterende rolle gjennom hele prosessen. En bør være opplest på teori, og samtidig ha en åpen innstilling. Forskeren i etnografiske studier bør med andre ord innta en ikke-vurderende rolle, men likevel anvende teori. Slik vil en kunne forme problemstillingen i samspill med forskningen (Postholm, 2010, s. 46). Å være klar over egen forforståelse, har stor betydning for videreutvikling og tilspissing av egen forskning (Tjora, 2021, s. 279). I mikroetnografisk forskning må en også tilrettelegge for at forforståelsen kan endres underveis i prosessene. Kvalitativ forskning er ikke fullstendig forutbestemt. Likevel kan forskeren utarbeide ett sett med variabler som er med på å forme forskningens retning, men som ikke endres underveis. Dette kalles en deduktiv tilnærming til forskningsfeltet. En induktiv tilnærming er det motsatte av deduktiv, og innebærer at forskeren tar hensyn til situasjonen man befinner seg i, og samler data med et åpent sinn. Det er disse variablene som er med på å bestemme datamaterialets natur. Innenfor etnografiske

studier kan forskeren ha avklart noen forskningsspørsmål på forhånd, som baseres på forskerens antagelser og forforståelse. Forskeren er likevel innforstått med at studiens retning kan endres basert på hva man oppdager underveis. I denne sammenhengen kan det forstås som en interaksjon mellom deduktiv og induktiv tilnærming. Den kvalitative forskningens resultat og forståelse av feltet vil derfor bygges på en interaksjon mellom innsamlet data og forutinntatte antagelser (Postholm, 2010, s. 36).

#### 4.1.4 Kvalitet og etiske refleksjoner i mikroetnografiske studier

I mikroetnografiske studier, og i kvalitativ forskning generelt, er målet å kunne formidle resultatet som noe som representerer den virkelige situasjonen man forsker på. Resultatet må med andre ord være representativt. Det er visse faktorer som bør være på plass for å sikre kvalitet i kvalitativ forskning. Begrepene validitet og reliabilitet benyttes ofte som indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 259). For å sikre validitet, bør det være en logisk sammenheng mellom selve undersøkelsen og det som undersøkes. Det handler i hovedsak om man får svar på det man har som mål å undersøke. Dette kan gjøres ved å samstille egne funn med relevant teori og andre funn i nærliggende aktuell forskning. I en mikroetnografisk studie er det også aktuelt å snakke om *triangulering* som en faktor for kvalitetssikring av datamaterialet. Dette innebærer at forskeren tar i bruk flere ulike kilder, teorier, forskningsresultater og flere datainnsamlingsstrategier for å sammenligne og underbygge egne funn (Jupp, 2006, s. 360). Dersom ulike kilder og datainnsamlingsmetoder kan bekrefte hverandre, er dette med på å styrke studien. I en mikroetnografisk studie som denne kan det for eksempel ses på som en styrke at vi benytter både intervju og observasjon som datainnsamlingsstrategi, i tillegg til ulike teorier og forskningsresultater som er med på å bekrefte funnene. Reliabilitet handler i hovedsak om forskningens troverdighet. Dette gjøres ved transparens i rapporteringen. Forskeren må redegjøre for koblinger mellom teori, empiri og analyse. I mikroetnografiske studier vil det blant annet handle om å være transparent rundt valg av observasjonsutdrag og utdrag fra intervju (Tjora, 2021, s. 263). I tillegg blir det viktig å redegjøre for valgene man tar i forbindelse med innsamling av data og valg av teori, slik at man lar leseren vurdere forskningens presisjon (Tjora, 2021, s. 262). Det blir også viktig å redegjøre for hvordan teori og forforståelse har vært med på å forme studiens retning. Transparens i kvalitative undersøkelser innebærer åpenhet rundt hvorfor og hvordan studien er gjennomført (Tjora, 2021, s. 264). Å ha samarbeid med forskningsdeltakerne gjennom prosessen kan spille en viktig rolle for forskningens kvalitet. I mikroetnografiske studier kan det innebære å kontrollere dataens riktighet med forskningsdeltagerne, ofte kalt «member checking». At forskningsdeltageren kjenner seg igjen i forskerens oppfatning er en viktig faktor for å sikre både pålitelighet og troverdighet (Postholm, 2010, s. 132).

Kvalitative studier innebærer mellommenneskelige forhold mellom forsker og forskningsdeltager. Dette krever at forskeren behandler de involverte med respekt, og må derfor ta etiske hensyn. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) redegjør for etiske retningslinjer innenfor samfunnsforskning (Staksrud et al., 2021). Her poengteres det at forskningen skal gjennomføres ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og det skal tas hensyn til deltagerens integritet, velferd og sikkerhet (s. 17). Faktorer som sikrer etisk forskning handler blant annet om frivillig, informert samtykke. Deltakeren skal være informert om prosessen, hva det innebærer, og hvilke opplysninger som samles inn. Det frivillige samtykket skal ikke være preget av ytre press, og det bør også være

dokumenterbart. I en mikroetnografisk studie som denne, hvor det kan oppstå endringer, bør informasjon og samtykke vurderes etter behov for oppdatering også underveis (s. 18). Deltakerens anonymitet må ivaretas etter avtale, og man må ta hensyn til privat informasjon som skal være konfidensielt. Identifiserbare opplysninger skal lagres forsvarlig, og ikke i lengre tid enn nødvendig. Forskning som behandler personopplysninger, og som gjennom institusjon har tilknytning til Sikt, skal meldes inn. Sikt gjør så en vurdering rundt om forskningsprosjektet samsvarer med personopplysningsloven. Dette gjelder personopplysninger som kan knyttes til en person, og innebærer alt av navn, e-post, og stemme på lydopptak (Sikt, u.å.). Innenfor det spesialpedagogiske feltet vil det kunne dukke opp spørsmål som krever etiske hensyn. De etiske hensynene skal fungere som retningslinjer for forskeren, og vil kunne variere fra situasjon til situasjon. De etiske hensynene er derfor kontekststøttet (Postholm, 2010, s. 155).

## 4.2 Vår forskningsprosess

### 4.2.1 Oppstart og valg av forskningsdeltaker

Valg av tema kom som et resultat av samtaler oss imellom, og den felles interessen for problematferd var grunnlaget for at vi bestemte oss for å gjøre masterprosjektet sammen. Vi har som sagt begge interesse for temaet, og siden utfordringen med problematferd i skolen er omfattende, tenker vi at dette innebærer problemstillinger vi kommer til å møte i jobben som spesialpedagog. Derfor er interesse samt et ønske om å stille bedre rustet til det spesialpedagogiske arbeidet sentrale faktorer når det kommer til valg av tema. I tillegg har vi begge møtt på problemstillinger knyttet til problematferd ellers i arbeidslivet, og ser behovet for å jobbe aktivt med forebygging av det. Vi ser verdien om å få en større kunnskap om temaet, og har et ønske om å videreformidle våre funn i forskningen for å løfte frem en praksisnær tilnærming til forebyggingen av problematferd. Vi søkte om tillatelse til SIKT (Vedlegg 1) angående forskningen i vår masteroppgave. Søknaden inneholdt tema, problemstilling, forskningsmetode og intervjuguide for første intervju.

Etter godkjenning fra Sikt kunne vi starte med å kontakte mulige deltagere. Vi gjorde avgrensninger med tanke på stilling, trinn, område samt erfaring. Dette innebar en kontaktlærer på barneskoletrinn, på skoler i Midt-Norge, som har erfaring med problematferd. Den mikroetnografiske tilnærmingen vi valgte, innebar i denne studien målet om å følge én lærer, som vi har kontakt med over en periode. Læreren måtte ha mulighet til å delta på flere intervju og en observasjonsperiode. Vi tok kontakt med en kontaktlærer i 5. trinn, som fikk informasjon om hvilken metode vi skulle gjennomføre og hvilket tema som skulle forskes på. Ida var interessert og søkte om godkjenning til skolens ledelse. Hun hadde kjennskap til oss og omvendt, noe som førte til gjensidig trygghet og tillit i bunn før gjennomføring av datainnsamlingen. Skolens ledelse gav oss tillatelse til å gjennomføre observasjonene, og at Ida kunne delta på forskningen. Etter samtaler med henne fikk vi sendt et samtykkeskjema (Vedlegg 4) til deltageren og informasjonsskriv til foresatte (Vedlegg 5). Siden vi skulle forske på læreren var dette presisert i skrevet til foresatte. Ida sendte oss et signert samtykkeskjema og sendte informasjonsskrivet ut til de foresatte til elevene i klassen sin, en stund før datainnsamlingen. Hun gav informasjon til alle ansatte som er berørte av denne klassen.

Etter at alle samtykkene var på plass fant vi en dato til første intervju, og datainnsamlingen var i gang.

#### 4.2.2 Datainnsamling

Etter at tillatelsene var på plass, begynte vi vår datainnsamling. Vi har som nevnt valgt en mikroetnografisk tilnærming, som i vårt tilfelle innebærer en gjennomføring av to intervju og en observasjonsperiode av én kontaktlærer. Grunnet begrenset med tid til masterarbeidet, ble det satt av tid til en uke med observasjon. Poenget med den mikroetnografiske studien var å få en større forståelse av hennes erfaringer og refleksjoner rundt problemstillingen vår. Utarbeiding av problemstilling og spørsmål til det første intervjuet ble gjort tidlig i prosessen, før vi visste hvem som var deltager i forskningen vår. Vi hadde flere gode samtaler med vår deltager Ida i forkant av datainnsamlingen, hvor vi avtalte dato på det første intervjuet og observasjonsperioden. Hun hadde i tillegg kjennskap til oss, og vi til henne. Det siste intervjuet skulle vi avtale etter observasjonsperioden. Målet var å forske på læreren og hennes erfaringer og refleksjoner, derfor var intervjuguidene formet på denne måten. Utførelsen av observasjonene ble gjort bakerst i klasserommet, i overgangssituasjoner eller ute i friminutt. Intervjuguide 1 og 2 (Vedlegg 2 og 3) er begge oppdelt i tre deler, innledning, hoveddel og avslutning. Innledningen på begge intervjuguidene inneholder noen ord om hva som skal skje og hvilket tema dette omhandler. Intervjuguiden for intervju 1 (Vedlegg 2) går inn på spørsmål som omhandler læreren og hva hun tenker om ulike tema. I intervjuguide 1 er oppvarmingsspørsmålene i innledningen konkrete, mens i hoveddelen stilte vi refleksjonsspørsmål til deltageren. Intervjuguide for intervju 2 (Vedlegg 3) ble gjennomført etter observasjonsperioden, der vi ønsket refleksjoner av læreren knyttet til handlinger vi hadde observert. Hoveddelen i intervjuguide 2 er oppbygd på en annen måte, hvor vi har tre tema og en observasjon knyttet til hvert tema. Observasjonene er tatt ut ifra handlingene til Ida på skolen. Vi beskrev det vi så og stilte noen refleksjonsspørsmål angående observasjonen innenfor hvert tema. Avslutningsvis på begge intervjuene hadde vi med avrundings spørsmål. Her hadde deltageren mulighet til å tilføye mer om det var ønskelig. Avslutningsvis presiserte vi vi vår takknemlighet overfor deltagerens refleksjoner.

Vi startet intervju 1 etter avtalt dato, 28.02.24. Grunnet begrenset tid gjennomførte vi intervjuet digitalt med vår deltager, i en videosamtale. I forkant før selve intervjuet gav vi praktisk informasjon, deriblant at vi gjennomførte intervjuet ved bruk av en diktafon-app, noe Ida sa hun var komfortabel med. Vi som intervjuere ble enige om hvordan vi skulle gjennomføre, der en av oss leste opp innledningen og stilte spørsmålene. Dette følte vi var mer ryddig kontra om begge hadde stilt spørsmål ut fra intervjuguiden. Siden vi hadde et semistrukturert intervju hadde vi mulighet til å trekke inn oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene kom fra begge, da vi hadde ulike tanker om det som ble sagt. På hvert spørsmål til Ida gav vi henne god tid til å svare og reflektere over det som blir sagt, og stilte oppfølgingsspørsmål der det var behov. Vi begge nikket og bekreftet ofte det som ble sagt, og etterspurte om noe er utydelig. Når alle sammen var fornøyde med intervjuet, avsluttet vi selve intervjuet og videosamtalen, med en varighet på i underkant av en time. Videre lagret vi opptaket i diktafonappen og lastet det inn i Nettskjema. Før vi gikk videre i datainnsamlingen transkriberte vi det første intervjuet.

Etter intervju 1 var vi klare for observasjoner. I forkant hadde vi et selvlaget skjema i hver vår notatbok, for å kunne sortere observasjonsnotatene (Vedlegg 6). Formålet med observasjonsperioden var å få et innblikk i hvordan Ida er som lærer, hvordan håndterer det forebyggende arbeidet av problematferd, og hvordan hun reflekterer over det. I skjemaet er det tre bolker for å skrive observasjoner, tanker og spørsmål. Observasjonsperioden var avtalt, så vi møtte Ida ute i skolegården første dagen og ble med henne inn på kontoret hennes. Vi ble introdusert for klasserommet til klassen hennes, hvor de fleste timene gjennomføres. Vår observasjonsmetode var observerende deltager, slik at elevene så og visste at vi var der, men vi kommuniserte lite med dem. Før elevene kom inn til første time den første dagen, fikk vi plassert stoler bakerst i klasserommet hvor vi observerte fra de neste dagene, etter vårt eget ønske. Ida tok imot elevene og startet dagen med dagsplanen, videre nevnte hun til elevene at vi skulle observere henne som lærer, noe de også visste i forkant. Vi introduserte oss selv, og gikk deretter bakerst i klasserommet for å følge med i hele rommet. I observasjonsperioden valgte vi å være med på de fleste undervisningstimene til Ida denne uken, samt friminutt hun deltok i. Fokusområdet vårt handlet om hvordan Ida arbeider for å forebygge problematferd i klasserommet, noe som var med på å bestemme datamaterialets form. Vi skrev observasjoner hver for oss, og sammenlignet de når dagen var slutt. Alt av observasjoner var relatert til handlingene til Ida. Etter endt observasjonsperiode, fikk vi mange nedskrevne observasjonsnotater.

Etterfulgt av observasjonsperiode avtalte vi dato og tidspunkt til intervju nr. 2, som passet for oss og Ida. Vi benyttet oss av verktøyet diktafon-app også i dette intervjuet, og i forkant avtalte vi oss imellom hvordan vi skulle praktisere det. I dette intervjuet hadde en av oss hovedansvar for innledningen og første tema, mens den andre hadde de to neste temaene og avslutning. Det første steget i intervjuet var å gjengi innledningen fra intervjuguide 2 (Vedlegg 3). Vi valgte vi oss ut eksempler på observasjoner som vi ønsket Idas refleksjoner rundt i intervjuet. Etter presentasjonen av observasjonene ba vi om bekreftelse fra Ida om hun kjente seg igjen i handlingen. Videre stilte vi oss spørrende med refleksjonsspørsmål rundt handlingen, for å kunne få et innblikk inn i hennes refleksjoner bak det som skjedde. Avslutningsvis fikk Ida en oppfordring til å legge til noe om det var ønskelig, før vi takket for hennes deltagelse i vår forskning. Varigheten på samtalen var omtrent en time. Opptaket ble også her lagt inn i nettskjema for transkribering. Hvordan vi gjennomførte analysen beskrives nærmere mot slutten av metodekapittelet.

#### **4.2.3 Kvalitet og etiske vurderinger**

Det er flere tiltak vi har gjort for å sikre kvalitet i studien vår. Vi har blant annet styrket oppgavens validitet ved bruk av triangulering. Dette gjorde vi gjennom å benytte to ulike datainnsamlingsstrategier som er med på å bekrefte hverandre, i kombinasjon med ulike teorier og studier som er med på å underbygge poengene våre. Underveis i prosessen har vi benyttet oss av «member checking», for å sikre at deltageren vår kjente seg igjen i datamaterialet. Dette gjorde vi for eksempel i en intervjusituasjon gjennom å spørre om hun kjenner seg igjen i det vi observerer før vi går videre på spørsmål rundt observasjonsutdraget. Dette har også bidratt til at Ida har kunnet komme med innspill, og igjen sikre at hennes integritet ivaretas. Det har her vært viktig for oss å være åpen rundt hvordan vår forforståelse har vært med på å forme studiens retning. Den ligger blant annet til grunn for at vi har valgt en krysning mellom en deduktiv og en induktiv metode, hvor noen av teoriene var avklart på forhånd, basert på vår forforståelse, og



noen kom som et resultat av datainnsamlingen. Teorien vi har plukket ut vil i begge tilfellene velges med utgangspunkt i en eller annen form for forforståelse på temaet. Transparens har vi forsøkt å sikre ved å fra tidlig i prosessen redegjøre for de valgene vi har gjort med tanke på valgt metode, datainnsamling, teori, aktuell forskning, samt benyttet datamateriale. Vi har forsøkt å gi fylldige beskrivelser av empirien etterfulgt av et kontekstkapittel. Dette med mål om å bidra til at leseren kan oppleve vårt resultat som nyttig i refleksjonen rundt lignende praksiser.

I tillegg er det viktig å reflektere over studiens mulige svakheter. Dette er også med på å sikre studiens transparens. Vi ønsker å trekke frem at observasjonsperioden er noe kortvarig, og at én skoleuke med observasjonsnotater kan fungere som en svakhet i studiens kvalitet, sammenlignet med seks uker til seks måneder som er mengden tid i feltarbeid som ofte brukes når det kommer til mikroetnografiske studier (Pettersen et al., 2000; i Postholm, 2010, s. 49). Selv om vi utnyttet hele dagene den uken vi observerte, kan det tenkes at kvaliteten kunne vært sikret i enda større grad dersom vi hadde hatt lengre tid på oss. Rammene vi har på en masterstudie gir oss ikke muligheten til å bruke så lang tid til datainnsamling. Det var i tillegg utfordrende å finne en uke det passet for alle, da vi hadde et ønske om å få mest mulig tid sammenhengende, siden vi måtte reise utenbys. En annen svakhet i studien er at den i hovedsak er deduktiv. Dette gjør av vi går inn i datainnsamlingen med visse antagelser om hva vi kommer til finne, slik at vår forforståelse har vært med på å forme resultatenes retning. Likevel kan det ses på som en styrke at den bekrefter det tidligere forskning sier om forebygging av problematferd. Dette er med på å styrke studiens troverdighet. På samme måte kan det at studien ikke kommer med noe nytt, ses på som en svakhet. Likevel fungerer studien som et nyttig bidrag for å løfte frem lærerens stemme, noe som er sentralt når vi snakker om praksisnære begrep.

Det at vi er to forskere på denne studien kan tenkes å være en styrke, da vi gjennom hele løpet har hatt mulighet til å drøfte tema og tanker med hverandre, i tillegg til at vi har drøftet aktuelle tema og teori sammen med medstudent og veileder. I tillegg gir det oss mulighet til å observere ting som kanskje den ene eller den andre ikke ville sett. På den andre side vil det kunne være en svakhet i for eksempel om kodingen er sammenhengende og konsekvent. Samtidig er dette noe vi har reflektert over underveis, og i første omgang kodet hver for oss, for så å slå sammen kodene, og analysere sammen. I tillegg er det viktig å reflektere over kvalitet i en studie med to forskere. Vi har hatt et godt samarbeid som forskere og har kommunisert godt. Vi har begge vært med på alle delene i oppgaven, for å kvalitets sikre og ha kontroll på det som blir skrevet i hver del. Med to forskere på samme studie vil vi alltid være to som kan bli enige om det skal skrives ned og forskes på. Dette kan være en fordel siden vi kan diskutere det fagligesammen, og få hjelp til korrekturlesing. I observasjonsperioden kan fire øyne tenkes å være bedre enn to, da det er mye som skjer i et klasserom, og mange ulike situasjoner man kan observere. Med andre ord kan vi kvalitetssikre studien ved at det vi er to forskere. En utfordring med å være to forskere er å sikre en konsistent tilnærming til for eksempel transkribering og koding av datamaterialet. Dette har vi sørget for å oppnå gjennom å først transkribere sammen for å se om vi gjorde det på samme måte, for så å dele opp lydopptakene og gjøre det hver for oss for å spare tid. Vi har begge lest gjennom hverandres transkriberinger. Det samme gjorde vi med kodingen, da vi først kodet hver for oss, for så å slå sammen for å finne likheter/ulikheter i kodingen. En annen utfordring med å være to forskere kan innebære uenighet om det studien skal inneholde. Ulike synspunkt og meninger kan være en utfordring og tidkrevende i en

studie som varer i omtrent 6 måneder. Gode samtaler og klare forventninger til hverandre har gjort at vi har løst samarbeidet på en god måte.

Vi har gjennom hele prosessen tatt utgangspunkt i de etiske retningslinjene som NESH (2021) fremlegger. Vi har blant annet sørget for informert samtykke, hvor vi har formidlet all nødvendig informasjon på en tydelig måte, både til Ida, som er hun vi i hovedsak ønsker å forske på, men også til Idas avdelingsleder, foreldre i klassen, samt elevene selv. Når det gjelder foreldre og elever fikk de et kort informasjonsskriv som inneholdt informasjon om at vi var to studenter som ønsket å komme inn i klassen og observere Ida som lærer. Vi skrev som nevnt under taushetserklæring når vi ankom skolen vi skulle gjøre observasjonene på. Denne innebar at vi ikke kunne formidle informasjon om elever i skolen på en måte at informasjonen kan knyttes til personene. Dette var uproblematisk for oss, siden vi ønsket å observere Idas rolle som lærer i klasserommet. Der elever er nevnt i denne studien, er det kun på hvilken måte Ida møter elevene i ulike sammenhenger. Vi har etter avtale anonymisert forskningsdeltakeren vår, og gitt henne navnet Ida for enkelhets skyld. Vi formidler så lite informasjon omkring skolen og klassen som nødvendig. Vi har for å sikre Idas anonymitet, valgt å gjøre om sitater fra intervju og observasjonsutdrag fra dialekt til bokmål. Vi har som nevnt benyttet oss av nettskjema for forsvarlig lagring av lydopptak, noe vi også informerte Ida om. Lydopptak, transkribering og andre personopplysninger slettes etter prosjektets slutt.

#### **4.2.4 Analyse av datamaterialet**

Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori som teoretisk fundament for studien, har vår forforståelse vært preget av samspillet mellom lærer og elev, og kognisjon og sosial samhandling. Dette legger også grunnlaget for analyse av studiens datamateriale. Vi har samlet data ved bruk av observasjon og intervju. I analysen av datamaterialet valgt en tilnærming som kan samsvare med det Terry m.fl. (2017) definerer som *tematisk analyse*. Her benyttes seks ikke-linære faser; å bli kjent med datamaterialet, kode, generere tema, utvikle tema, vurdere, definere og navngi tema, for så å skrive ut funn (Terry et al., 2017). Målet med analysen var å oppdage mønster, bidra til struktur og sikre refleksivitet. Tilnærmingen til analysen fungererte som retningslinjer for analyse av data, heller enn faste regler for analyseprosessen. Innledningsvis i analyseprosessen av intervjuene brukte vi tid på å bli kjent med datasettet. Lydopptakene ble lagt inn i Nettskjema, hvor vi fikk mulighet til å lytte til opptakene samtidig som vi skrev ned det som ble sagt. Innledningsvis transkriberte vi noen minutter av lydopptakene sammen, for å sikre at transkriberingen ble så lik som mulig for resten av datasettet. Videre delte vi opp intervjuet i to halvparter, før vi transkriberte hver for oss. Etter transkriberingen gikk vi gjennom hverandres transkribering, med lydopptakene på øret for å bli kjent med datamaterialet. Etter transkriberingen satte vi i gang med koding. Vi gikk gjennom transkriberingen og kodet hver for oss. Dette ga oss muligheten til å oppdage mønstre vi kanskje ikke ville gjort ellers, siden vi har mulighet til å oppdage ulike ting. Vi kodet ved å formidle essensen ved transkriberingen inn i korte setninger. Allerede i denne delen av prosessen begynte vi å gjøre oss tanker om mønstre i datamaterialet. Vi valgte å benytte oss av en tilnærming til det Tjora (2017, s. 201) beskriver som semantiske datadrevende koder, som innebar at vi tok utgangspunkt i å undersøke det Ida svarte i intervjuene på et overflatenivå, med en induktiv tilnærming til datamaterialet som utgangspunkt for analysen. Tematiseringsfasen i analysen gav oss likevel mulighet til å gå tilbake med en mer deduktiv tilnærming til datamaterialet. Vi valgte å forholde oss til en empirinær

koding, som innebærer at kodingen har mer meningsinnhold heller enn å i hovedsak fungere som sorterende (Tjora, 2021, s. 219). Kodingen var grunnlaget for utviklingen av tema. Det er disse som legger grunnlaget for hvilke gjennomgående mønstre vi ser i Idas arbeid som er med på å svare på problemstillingen vår. Vi startet med å legge inn kommentarer ved siden av teksten på transkriberingen av intervjuene, og på observasjonsnotatene. Disse kommentarene ble til koder, som vi satte inn i et skjema (Vedlegg 7), med opprinnelig tekst fra transkriberingen og notatene som hører til koden. Med datamaterialet samlet, plasserte vi kodene inn i et skjema (Vedlegg 8), hvor vi kategoriserte dem etter lignende mønstre. I et nytt skjema (Vedlegg 9) satte vi mønstrene våre opp mot aktuell teori. Her gikk vi inn i analysen deduktivt, hvor vi benyttet vår for forståelse i arbeidet med å finne spor av empiri som kunne knyttes til relasjoner. Videre brukte vi vår for forståelse for å se etter spor av empiri som kunne knyttes til autoritativ klasseledelse. Disse var i hovedsak basert på teori vi hadde sett oss ut og lest om knyttet til om forebygging av problematferd. I tillegg dukket tilpasset opplæring opp som et tredje funn. Dette var i hovedsak induktivt, da det kom som et resultat av analysen av datamaterialet. Vi gikk gjennom skjemaet flere ganger, før vi endte opp med kategoriene lærer-elev-relasjon, klasseledelse, og tilpasset opplæring. Etter at vi forsøkte å definere og vurdere temaene, bestemte vi oss for å trekke inn teori om stillasbygging og mestringsforventning inn under temaet tilpasset opplæring. Dette på grunnlag av en vurdering av at temaene måtte kunne fange essensen av kodene, være forskjellige fra hverandre, men også ses i sammenheng (Terry, et al., 2017).

## 5.0 Forebygging ved hjelp av positive relasjoner til elevene

«Det er viktig at elevene går hjem med en følelse av at jeg har sett dem»

I analysen av datamaterialet fant vi at relasjoner til både enkeltelever og klasse som helhet er et gjennomgående mønster i forebygging av problematferd. Det finner vi belegg for i observasjonsnotatene våre, og i intervjuene våre med Ida. Empirien i denne kategorien består av fire utdrag fra observasjonsnotater, og utdrag fra intervjuene. I teksten under vil vi først presentere relevant empiri, dette vil vi analysere empirien i lys av teori. Kapitlet avsluttes med en oppsummerende diskusjon. Målet er å vise hvordan dette mønsteret kommer til uttrykk både i våre observasjonsnotater og gjennom lærerens refleksjoner, som et bidrag til å forstå hvordan Ida håndterer og reflekterer rundt forebyggingen av problematferd.

### 5.1 Empiri

#### 5.1.1 Observasjoner

I perioden vi observerer Ida, ser vi at hun bruker matfriminuttet til samtale og tilbringe tid med elevene sine. Vi vil trekke frem to utdrag fra observasjonsnotatene våre, der begge omhandler matfriminutt. I det første utdraget fra observasjonsnotatene ser vi at hun setter seg ned med en elev i matfriminuttet:

Etter andre skoletime er det tid for matfriminutt, der elevene spiser maten sin i klasserommet frem til friminuttet begynner. Ida setter på Supernytt på skjermen imens de skal spise. Elevene tar opp matpakken og begynner å spise. Ida går og henter sin egen mat fra kontoret, og når hun kommer tilbake i klasserommet setter hun seg ned sammen med en jente. Sammen ser de på Supernytt, spiser mat og prater om det de skal gjøre i friminuttet (Obs. not. 1, 04.03.24)

I det andre utdraget fra et matfriminutt observerer vi at Ida setter seg sammen med en elev som blir sittende alene da de andre velger plass. Dette eksempelet er med på å illustrere en lærer som ser og lytter til elevene:

Når dagens andre skoletimen er ferdig, skal elevene spise lunsj. Ida sier de kan sitte sammen i grupper om de ønsker, før hun går og henter maten på kontoret. Noen elever samles sammen i grupper ved pulter, mens andre velger å sitte på egen plass. Ida går til en elev som blir sittende alene. Hun tar opp maten sin og vi observerer en dialog mellom henne og eleven. Gjentatte ganger ser vi smil og nikk fra begge parter, samt latter fra Ida. (Obs. Not. 2, 07.03.24)

I et annet utdrag fra observasjonsnotatene ser vi at Ida er ute på inspeksjon i friminuttet. Dette eksempelet er med på å illustrere en lærers positive holdning til en elev, samt engasjement i elevenes interesser:

Ida har inspeksjon i et friminutt. Det første hun gjør er å hente en fotball, og går til en elev som står alene. Hun spør eleven om å være med på «1 sprett». Eleven blir med, og de går sammen bort til et område med vegger i rundt. Etter starten

på aktiviteten kommer det én til som blir med på aktiviteten. Det kommer flere elever som observerer Ida og elevene. Noen av de blir med en stund, og på det meste er det fire elever og Ida som spiller «1 sprett» sammen. Ida sier ord som «Bra!» og «Fortsett sånn». Ida er med i leken sammen med elevene. (Obs. Not. 3, 06.03.24)

En gjentagende handling vi observerer er hvordan Ida kommuniserer med enkeltelever. Dette illustrerer en lærer med et bekreftende verbalt og nonverbalt handlingsreportoar:

Engelsktimen starter, og klassen har en faglærer som styrer timen. Ida er til stede bakerst i klasserommet. Faglæreren må hente oppgavene til en gloseprøve, og elevene får beskjed om å velge seg en bok. Ida setter på en tidtaker på skjermen, og hun påpeker at de skal lese boken i 10 minutter, sitte på plassen og være rolige. Under lesingen går Ida rundt til hver elev, hvor de har mulighet til å stille spørsmål. Noen virker å være konsentrert, mens andre spør spørsmål. Ida setter seg ned på huk til de som vil si henne noe, får blikkontakt, hjelper elevene, før hun går videre. Én elev sitter urolig på pulten, og sier «jeg klarer ikke». Ida setter seg ned på elevens nivå og svarer med tydelighet; «Jo, det klarer du». Hun legger en hånd på skulderen til eleven, og bruker resten av tiden på tidtakeren sammen med denne eleven (Obs. Not. 4, 07.03.24).

I en norsktime skal Ida undervise elevene i et nytt tema. Dette eksempelet synes å vise en lærer som er opptatt av å skape trygghet i klasserommet:

Vi observerer at elevene sitter på plassene sine når Ida skal starte opp timen. Hun forklarer at de skal ha norsk og at de skal starte opp med et nytt tema. Før hun spør konkrete spørsmål om temaet, sier hun «Ingen svar er feil, så bare prøv». Noen av elevene rekker opp hånden for å svare, og gjetter på spørsmålet. Ida nikker og skriver deres forslag på tavlen, «ja, bra forslag!». Etter en stund spør hun også elever som ikke rekker opp hånden, for så å spørre om de har noen forslag. I samme time snakker de også om dyr, der en elev spør Ida om noe hun ikke selv var helt sikker på. Ida retter spørsmålet videre til en annen elev, og eleven bekrefter det Ida sier. Ida svarer: «Siden du er så glad i dyr, tror jeg du kan alt om dyr». (Obs. Not. 5, 06.03.24).

Vi vil også trekke frem en situasjon fra observasjonsnotatene som innebærer at en enkeltelev ikke tar del i undervisningen sammen med klassen. Læreren har i observasjonsperioden vår tilsynelatende lite form for kommunikasjon med denne eleven:

Klassen kommer inn til dagens første time, matematikk. Alle elevene stiller seg vedsiden av pultene sine, og venter med å sette seg til Ida har sagt «God morgen, 5. klasse», og de svarer «God morgen, Ida». Én av pultene i klasserommet står tom. Ida går gjennom dagsplanen sammen med klassen, og introduserer deretter oss som studenter som ønsker å følge dagene hennes. Etter at hun har satt i gang klassen med matteoppgaver, kommer en elev inn i klasserommet etterfulgt av en voksen, og de går rett inn på et lite rom rett vedsiden av klasserommet. Ida går inn på rommet og informerer eleven om at det er to studenter i klassen som skal følge dagen hennes. Resten av mattetimen sitter eleven på eget rom med en voksen, og læreren har matematikkundervisning med resten av klassen. Når timen er ferdig og klassen går ut til friminutt, blir

denne eleven med ut. Ida informerer oss om at eleven har autismespekterforstyrrelse (Obs. Not. 6, 04.03.24)

### 5.1.2 Lærerens refleksjoner

Når Ida reflekterer over egne relasjoner til elevene i klassen, så begrunner hun det på flere måter. Hun reflekterer over matfriminuttet som en viktig arena i arbeidet med å skape positive relasjoner til elevene:

Ja, jeg setter meg i lag med dem som jeg føler jeg har sett lite, eller snakket lite med i løpet av dagen. Eller man prioriterer selvfølgelig. Er det noen som hadde det litt kjipt i forrige friminutt, ok, da setter jeg meg i lag med dem. Så kan vi snakke om friminuttet som kommer. Hva har du lyst til å gjøre, og hvem har du lyst til å være med? Hvordan tenker du at dette friminuttet skal bli bedre enn det forrige? Det er veldig fin tid til å få tatt dem samtalene uten at det blir sånn «under fire øyne» - seriøst. Og så synes jeg det er viktig at elevene går hjem med følelser av at jeg har sett dem. Men selv om jeg har få elever i klasserommet mitt, så føler jeg ikke at jeg har nok tid til å se alle sammen. (Int. 2, 20.03.24).

I intervjuet trekker vi frem eksempelet som handler om eleven som sitter på eget rom, og presenterer det for Ida. Vi spør om hun kjenner seg igjen i situasjonen, og deretter om hvordan hun arbeider for å skape positive relasjoner med denne enkelteleven. Ida svarer som følger:

- (1) Int: Deltar eleven med autismespekterforstyrrelse i matpausene i klasserommet?
- (2) Ida: Nei.
- (3) Int: Hva er det som er med å bestemme det?
- (4) Ida: Hen er høysensitiv for alt som har med lyd og lukt og bevegelse. Hen er høysensitiv for alt.
- (5) Int: Men sitter du noen ganger med hen i maten?
- (6) Ida: Stort sett velger hen å sitte alene. Hen har ikke sagt selv at hen synes det er ekkelt at vi kikker på ham, men hen går inn i en verden som vi ikke er en del av. Der vil hen bare være fri og være seg selv, og få ut de faktene som hen ikke vil at noen skal se.
- (7) Int: Men siden du ikke har sitter med hen så ofte, hvordan jobber du med relasjonen deres da?
- (8) Ida: Hen er jo veldig glad i de voksne. Det er ikke så mye som skal til før hen kjenner seg trygg på noen. Men samtidig er det viktig å vedlikeholde relasjonen. I friminuttene er hen ikke så spesielt glad i å leke med de andre. Så ofte i friminuttene går jeg en del sammen med ham. Hen er veldig rask på komme bort og vil fortelle eller snakke om noe. Hen har jo spesialpedagog eller assistentlærer på seg hele tida. Selv om jeg er kontaktlærer, så har hen to andre voksne som er på ham. Så jeg er på en måte ikke hens primærkontakt i skolehverdagen. Men jeg er jo en del av utviklingen hens selvfølgelig. I går fikk jeg spørsmål om å ta en vikar-time der jeg skulle være med hen fritimen min. Det er ikke ofte jeg får spørsmål om å være vikar der, fordi jeg har bare to timer i uka til overs. Så da blir fokuset å gjøre noe trivelig sammen. Vi tar oss tid til å snakke og gjøre ting som vi liker, og samtidig pushe litt på de grensene.

- (9) Int: Hva tenker du om relasjonen dere har nå?
- (10) Ida: Den synes jeg er veldig fin. Hen kommer og sier ifra til meg om det er noe som plager hen. Og jeg kan si ifra om det jeg vil, og hen hører etter på et vis. Sånn at jeg er jo en trygg voksen for hen, og det er viktig (Int, 2, 20.03.24)

I det første intervjuet reflekterer hun over oppstarten med klassen, da hun satte i gang arbeidet med å bygge positive relasjoner til elevene, og sier følgende:

Jeg var med mye ute i friminutt, noen ganger sparket jeg fotball med guttene, noen ganger var det turning med jentene. Vi var på noen uteskoledager, der er det mye enklere å komme i kontakt og bygge relasjoner når man er i aktivitet. Det er lettere visst man skal ha en vanskelig samtale (Int. 1, 28.02.24).

Når hun reflekterer rundt verdien av relasjoner knyttet til problematferd, trekker hun frem en enkeltelev:

Ja, spesielt den ene eleven med ADHD, hen trenger den litt tette påminnelsene på hva som skal skje, hva jeg forventer. For hen funker det absolutt at jeg sitter sammen med hen. Da får hen i seg maten sin og humøret er mer jevnt i løpet av dagen. Man kjenner jo elevene såpass godt at man vet at hvis vet at en elev har en dårlig dag, så vet jeg hvordan jeg skal snu det (Int. 2, 20.03.24).

Når vi snakker om fordelene med gode relasjoner i undervisningen, begrunner hun det på følgende måte i intervju 1:

Det hender seg at man har utagerende situasjoner i undervisninga også, men når man har kjent eleven i en god stund, og vet på en måte hva som trigger dem, så kan man være i forkant, sånn at man får tydeliggjort hva som skal skje, hva vi forventer (Int. 1, 28.02.24).

## 5.2 Analyse

I empirimaterialet finner vi belegg for at Ida fremstår som en kontaktlærer som vektlegger relasjoner. Relasjonsbygging synes å være en prioritet i tiden utenfor timene (Obs. not. 1, 04.03.24; Obs. Not. 2, 07.03.24). I refleksjonene begrunner hun hensikten med dette som en grunnleggende tanke om at det vil hjelpe på flere områder, også i undervisningen (Int. 2, 20.03.24). Dette samsvarer med det Moen (2016, s. 13) sier om at elevens fungering og sosiale utvikling på skolen vil kunne påvirkes av lærer-elev-relasjonen, god eller dårlig, som har betydning for hele skoledagen. Ida velger ut hvilke elever hun setter seg sammen med i maten, basert på hvem hun anser har best utbytte av det. Det kan handle om hvem hun har snakket lite sammen med den dagen, eller dersom hun føler noen av elevene har større behov for det i øyeblikket (Int. 2, 20.03.24). I observasjon 2 (07.03.24) ser vi at Ida kommuniserer med en elev, og i intervju 2 (20.03.24) reflekterer hun over hvem hun setter seg med og hvordan hun innleder til samtaler. Denne måten å arbeide med relasjonsbygging samsvarer med det Ogden (2022) beskriver som viktige punkter i relasjonsbygging, nemlig å vise interesse i kommunikasjonen, møte dem med empati og vennlighet, også ved å by på seg selv og bruke humor (s. 125). Relasjonene Ida synes å vektlegge i empirien, gjennom å engasjere seg i elevenes liv utenom skolen, sammenfaller med det Ogden (2017, s. 116)

sier om tillit og etablering av positive relasjoner som nøkkelord når det kommer til tiltak mot problematferd. Ida forteller at hun tar utgangspunkt i hennes allerede etablerte relasjoner når hun ser an elevenes behov i vurderingene rundt hvem hun skal sette seg sammen med (Int. 2, 20.03.24). Verdien av denne handlingen kan ses i lys av det Bear (2014) sier om verdien av positive-lærer-elev-relasjoner som en forebyggende faktor for problematferd. Dette særlig for utsatte barn som mangler støtte i andre viktige arenaer i livet, som for eksempel fra medelever eller familie (s. 27). Selv om relasjoner er særlig sentralt for forebygging av problematferd for utsatte elever, vil verdien av å etablere positive lærer-elev-relasjoner kunne virke forebyggende på et universelt nivå, da elever med gode relasjoner til læreren opplever mindre behov for grenseutprøving, samt større motivasjon for læring (Bear, 2014, s. 27). Samtidig kan det tenkes at bruken av Supernytt, som vi ser i observasjonsnotat 1 (04.03.24), kan fungere som et hinder i målet om å oppnå verdifulle samtaler i matpausene. Distraksjonen på skjerm kan tenkes å sette begrensninger for samtalegang, og som vi ser i observasjonsnotat 2 (07.03.24) virker samtalen å være preget i større grad av smil og latter, enn i første observasjon av matfriminuttet.

Når Ida reflekterer rundt arbeidet med relasjoner utenom undervisningen, forklarer hun i intervju 1 at hun synes det er lettere å bli kjent med elevene når man er ute, eller i fysisk aktivitet (Int. 1, 28.02.24). I tillegg observerer vi at Ida er i aktivitet sammen med elevene i friminuttene. Hun henvender seg til enkeltelever som står alene, og spør hva de ønsker å gjøre, Ida blir med (Obs. Not. 3, 06.03.24). Det Ida sier og gjør her sammenfaller med det Ogden (2017) sier om verdien av kontakt og tilsyn også utenom undervisningen i et forebyggingsperspektiv når det gjelder problematferd (s. 117). At hun bruker friminuttet som en arena for å bygge relasjoner til elevene, kan på samme måte som i matpausen, samsvare med det Ogden (2022, s. 125) sier om å blant annet vise interesse i kommunikasjon, og å by på seg selv som viktige punkter i relasjonsbygging. Dette kan samsvare med refleksjonene Ida gjør seg rundt det hun selv får ut av i interaksjonen med elevene utenfor undervisningen, nemlig gode relasjoner. Ida gjør seg tanker om hvem som har behov for hva i ulike situasjoner, spesielt at hun vil at alle skal bli sett (Int. 2, 20.03.24). I et forebyggingsperspektiv vil positive lærer-elev-relasjoner, som nevnt tidligere være ekstra viktig for sårbare elever, men vil samtidig kunne gagne klassen som helhet (Bear, 2014, s. 27). I tillegg ønsker vi å trekke inn teori om verdien av lærerens holdning overfor elever for å påvirke jevnalderrelasjoner. Det at Ida utviser en positiv holdning til denne enkelteleven, og at flere elever ønsker å delta (Obs. Not. 3, 06.03.24), kan sammenfalle med det Hughes m.fl. (2001) sier om at læreres positive holdninger til elevene kan være med på å støtte opp om medelevers holdninger til eleven, og dermed ha positiv effekt på jevnalderrelasjoner (s. 290). Verdien av positive jevnalderrelasjoner sett i lys av et forebyggingsperspektiv kan videre underbygges av det Ogden (2022) sier om verdien av å bli sosialt akseptert og å oppleve tilhørighet, som en beskyttende faktor for å forebygge problematferd (s. 53). Også Bear (2014, s. 27) presiserer at støtte fra blant annet venner er en faktor som er med på å bestemme i hvor stor grad positive lærer-elev-relasjoner står sentralt for forebygging av problematferd.

I observasjonen fra engelsktimen følger vi Ida, som går til hver elev i klasserommet, mens hun bruker lengre tid med en elev som uttrykker at hen strever med det de skal gjøre (Obs. Not 4, 07.03.24). I dette eksempelet legger Ida hånden på skulderen til eleven i det hun sier «Jo, det klarer du». I lys av relasjoner kan det Ida gjør her underbygges av teori som beskriver verbalt og nonverbalt handlingsreportoar som en



måte å bekrefte elever på, og at dette kan ha verdi for relasjonsbyggingen (Moen, 2016, s. 110-114). Verbalt med bekreftende ord, og nonverbal bekreftelse gjennom fysisk kontakt, en hånd på skulderen. Ida setter seg så sammen med eleven. Det vi observerer, kombinert med det hun sier om verdien av å kjenne elevene godt for å forebygge utagering i undervisningen (Int.1, 28.02.24), gjør at vi opplever Ida som en lærer som ser verdien i hvordan relasjoner kan virke forebyggende for problematferd. Empirien sier oss også noe om hvordan hun arbeider for å skape disse relasjonene, og det hun sier i første intervju om forebygging (Int.1, 28.02.24), sammenfaller også med det hun sier om verdien av å sitte sammen med elevene, også i konkrete tilfeller for å forebygge problematferd (Int. 2, 20.03.24). Empirien samsvarer i dette tilfellet med Bear (2014, s. 27) sitt synspunkt om at elever med en god relasjon til læreren sin kan oppleve større motivasjon for faglig læring, samt i mindre grad ønsker å teste grenser. Disse relasjonene er ifølge Bear nyttige for alle elever, men kan bli særlig viktige for sårbare elever (2014, s. 27). Det Ida gjør i dette empiriutdraget kan være med på å styrke klassens motivasjon for læring, og forebygge grensetesting, kan oppleves som ekstra viktig for den enkelteleven hun selv poengterer har godt av det for å hindre utagering i klasserommet (Int. 2, 20.03.24). Moen (2016, s. 110-114) beskriver begrepet trygghet som et sentralt funn når det gjelder å utvikle positive lærer-elev-relasjoner. En opplevelse av trygghet i klasserommet kan bidra til å tørre å være en deltager i (s. 110-114). Dette kan ses i sammenheng med observasjonen vår i en norsktime, der Ida forteller elevene at ingen svar er feil på spørsmålet hvor hun oppfordrer elevene til refleksjon (Obs. Not. 5, 06.03.24). Ida benytter seg her av verbale uttrykk for bekreftelse, som kan fungere som en verdi i relasjonen mellom lærer og elev (Moen, 2016, s. 110-114). Vi ser flere tilfeller av dette, som når hun trekker frem positive sider ved en elev foran klassen (Obs. Not. 5, 06.03.24). Ogden (2022, s. 125) trekker blant annet frem at læreren bør vise empati og vennlighet, samtidig som Moen (2016) beskriver at trygghet, glede, letthet og trivsel kommer fra en god relasjon (s. 12). Idas kommunikasjon med elevene synes å være preget av bekreftelse, positive bemerkninger og vennlighet. Dette kan tenkes å være en faktor i arbeidet med å bygge positive relasjoner til elevene.

Observasjonsnotatene refererer også til et tilfelle med en elev som tilsynelatende ikke deltar i undervisning sammen med klassen (Obs. Not. 6, 04.03.24). Vi ble nysgjerrige på hvordan læreren reflekterte rundt situasjonen, og spør henne i Intervju 2 (20.03.24). Ida virker som hun stiller seg forståelsesfull til at vi spør, med nikk og smil. For Ida blir det i denne sammenhengen viktig å balansere mellom å «pushe» eleven litt, men samtidig vedlikeholde en god relasjon. Ida vurderer relasjonen hennes til eleven som god, men at hun må gjøre tiltak for å bygge og vedlikeholde relasjonen på en annen måte enn det som funker for resten av klassen. For eksempel vurderer hun vikartimene hennes som spesialpedagog for eleven som en arena hvor de to kan bygge gode relasjoner (8). Hun opplever at eleven er trygg på henne, og at hun kan sette forventninger til eleven uten at det går på bekostning av relasjonen (10). Hennes refleksjoner rundt det å møte eleven med spesielle utfordringer sammenfaller med det Roland (2021) sier om at det er lettere å håndtere utfordrende situasjoner dersom den grunnleggende relasjonen er på plass. Når relasjonen er god, vil det også være lettere for elevene å godta lærerens forventninger (s. 65). Dette poenget samsvarer med det Ida selv erfarer og hvordan hun reflekterer rundt tematikken. Teori om positive lærer-elev-relasjoner kan være med på å understreke hvorfor det er viktig at Ida vektlegger relasjonsbygging med eleven selv om at hun ikke er den voksenpersonen som står eleven nærmest (8). Hamre m. fl. (2008, s. 131) beskriver positive lærer-elev-relasjoner som viktige for elevenes sosiale fungering

og sosiale utvikling i skolen. I en sammenheng som denne, hvor eleven ikke er like mye til stede i klasseromsundervisningen som de andre elevene, kan lærer-elev-relasjonen spille en viktig rolle for elevens sosiale utvikling,

I tillegg kan dette eksempelet fra empirien forstås i lys av jevnalderrelasjoner. Som nevnt i teoridelen kan en lærers holdning til en elev kunne påvirke medelevers holdninger til eleven (Hughes et al., 2001, s. 290). Med andre ord vil Idas positive relasjoner til eleven i eksempelet, kunne ha en positiv innvirkning på elevens jevnalderrelasjoner. Det relasjonelle mellomrommet (Moen, 2016, s. 110) kan også gi et teoretisk bidrag til Idas refleksjoner i denne sammenhengen. Det kan for eksempel handle om hvordan dette relasjonelle mellomrommet finner sted mellom de to, uten at det nødvendigvis kommer til syne for andre. Moen (2016, s. 12) forklarer relasjonen som noe som kjennes «kroppslig», og vil ikke alltid være synlig for alle andre. Det kan for eksempel gi en teoretisk forklaring på hvorfor det for oss ikke var en like tydelig relasjon mellom Ida og eleven med autismespekterforstyrrelse, som Ida selv opplevde at det var. Det relasjonelle mellomrommet kan også være med på å beskrive måten hun tilrettelegger for en positiv relasjon, basert på kunnskap hun har tilegnet seg om elevens preferanser og væremåte. Dette eksempelet fra empirien er med på å understreke utfordringer med forebygging av problematferd på et universelt nivå knyttet til forebygging. Ida understreker at det hun gjør med resten av klassen for å skape relasjoner, som for eksempel å danne relasjoner i matpausen, ikke nødvendigvis vil fungere for alle. Dette poenget samsvarer med det Roland (2021) sier om at elever har ulike behov, og dermed behov for ulike typer av relasjonskvalitet (s. 18-19).

### 5.3 Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet har vi satt søkelys på hvordan Ida arbeider med å skape, og vedlikeholde positive lærer-elev-relasjoner i sitt arbeid med å forebygge problematferd. Temaet om relasjoner er også innledningsvis i studien presentert som en grunnantagelse, nærmere bestemt en deduktiv tilnærming. Denne deduktive tilnærmingen har vi gjort basert på det forskning sier om at lærer-elev-relasjoner spiller en viktig rolle i forebygging av problematferd (Bear, 2014, s. 27), og tatt utgangspunkt i at relasjoner mellom lærer og elev er noe som alltid vil være til stede (Moen, 2016, s. 110). Relasjoner mellom lærer og elever fant vi som et gjennomgående mønster i Idas praksis, så vel som i hennes refleksjoner rundt temaet. I dette delkapitlet vil vi komme med en oppsummerende diskusjon av våre funn knyttet til relasjoner.

Noe som går igjen i datamaterialet er Idas bevisste forhold til relasjonene med elevene sine, og hvordan hun kan bruke positive relasjoner i forebyggingen av utagering i klasserommet. Tiden utenfor undervisningen er en sentral arena for Idas relasjoner med elevene, som i friminutt og matpauser. Dette begrunner hun med refleksjoner rundt hva hun selv erfarer at fungerer når det kommer til relasjonsbygging, og i analysedelen har vi sett funnene i lys av aktuell teori. Hun reflekterer rundt at hun går inn i klasserommet med et bevisst forhold til hva som pleier å virke forebyggende, og hva som pleier å virke triggende for problematferd. Dette forutsetter at relasjonene allerede er på plass, noe hun i intervjuet forteller oss at er, men det er noe hun er bevisst på kontinuerlig.

Ida er kontaktlærer i en relativt liten klasse, hvor hun har de fleste timene selv. Det kan tenkes at det er lettere å oppnå kvalitet i relasjonene til elevene når man har færre elever på en lærer, og når man selv er til stede i klasserommet store deler av tiden. Det

at Ida selv opplever relasjonen som god, både til elevene hun er mest med i klassen, og til eleven som har mye én-til-én undervisning utenfor klasserommet, er noe Ida og elevene selv må vurdere. Det er som Moen (2016, s. 12) sier, noe som kjennes kroppslig, og vil ikke alltid være synlig for alle andre. Ida nevner i intervju 2 (20.03.24) at hun ønsker å gi elevene en følelse av å bli sett, men at hun ikke alltid føler at hun strekker til. Dette kan tenkes å være en utfordring sett i lys av tid og ressurser. Ida er i hovedsak alene som voksenperson i klasserommet, og tiden skal fordeles til undervisning, samtidig som hun har et mål om å fokusere på relasjoner. Det at noen elever i klassen hennes har større behov for kontinuerlig kontakt med Ida, kan tenkes å trekke tid fra andre elever, som i lengden vil kunne ses på som en utfordring når det kommer til det universelle forebyggingsperspektivet knyttet til relasjoner. På samme tid kan en prioritering av i hovedsak universelt arbeid med relasjoner, tenkes å underkommunisere behovet til enkeltelever. En elevgruppe består av ulike behov. Utfordringene Ida erfarer når det kommer til å oppnå kvalitet i relasjonene til elevene, går hovedsakelig ut på at måten hun arbeider med relasjoner på må tilpasses de enkeltes behov. Som vi har presentert i beskrivelsen av empiri så tilpasser Ida relasjonsbyggingen i klassen til en enkeltelev som hun opplever har andre behov enn resten av klassen. I et system- og universellforebyggende perspektiv er det viktig å presisere at spesifikke vansker alltid vil være aktuelt i en skole for alle (Moen, 2022, s. 10). Selv om vi vektlegger hvordan læreren arbeider med forebygging av problematferd med relasjoner på et universelt nivå, er eksempelet med hvordan hun tilpasser arbeidet til individuelle behov på samme tid, sentralt for å unngå å underkommunisere eller bagatellisere elevene som har andre behov. I lys av dette er det sentralt at læreren er bevisst sine handlinger knyttet til forebygging av problematferd på et universelt nivå. Ida bygger disse relasjonene i undervisningen ved bruk av handlinger vi har sett i lys av Moens (2016, s. 110-114) begrep som verbale og nonverbale bekreftelser og trygghet. Innenfor forebyggingsperspektivet ser vi verdien av positive lærer-elev-relasjoner for å forebygge problematferd, men også hvordan lærerens holdning til en elev kan påvirke holdninger til andre elever. Slik kan det tenkes at positive lærer-elev-relasjoner også kan virke positivt inn på jevnalderrelasjoner, som igjen er en sentral faktor for å forebygge problematferd (Ogden, 2022, s. 16).

Måten Ida tilegner seg, og vedlikeholder relasjoner, enten gjennom matfriminutt, friminutt eller i undervisningen, kan tenkes å være med på å sørge for et læringsstøttende miljø, trygghet, og trivsel, som samsvarer med prinsippene for et inkluderende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hennes bevisste holdning til relasjoner som en forebyggende faktor for problematferd gjør at hun aktivt handler i tråd med dette. Hun har gjennom erfaring og gjennom kjennskap til elevene funnet ut av hva som fungerer, og at relasjonene i hennes klasserom spiller en stor rolle når det kommer til å forebygge problematferd både på et universelt nivå, men også på individuelt nivå. De funnene vi har gjort oss innenfor temaet relasjoner kan underbygges av forskning som sier oss noe om at positive lærer-elev-relasjoner er viktige for å skape et godt og trygt læringsmiljø, og vil på samme tid dempe behovet for elevenes grensetesting (Hamre et al., 2008, s. 131). Slik forstår vi positive lærer-elev-relasjoner som et gjennomgående tema i Idas håndtering av og refleksjoner knyttet til forebygging av problematferd i klasserommet.

## 6.0 Forebygging ved hjelp av autoritativ klasseledelse

### «Jeg tar på meg ulike hatter ut ifra hvilke elever jeg snakker med»

I analysen av datamaterialet fant vi videre at Idas tilnærming til klasseledelse er et gjennomgående mønster. Empirien i dette kapittelet består av 4 utdrag fra observasjonsnotater og 8 utdrag fra intervju.

### 6.1 Empiri

#### 6.1.1 Observasjoner

Ut fra observasjonene våre ser det ut til at Ida jobber med forutsigbarhet i klasserommet. Vi observerte oppstarten av skoledagen hver dag i observasjonsperioden. I dette eksempelet observerte vi en lærer som konsekvent gikk gjennom dagsplanen sammen med elevene sine. Dette utdraget er fra den første time i observasjonsperioden:

Ida kommer inn i klasserommet før elevene. Når alle elevene er på plass, hilser de både på oss og læreren. Etter hilsning setter Ida i gang timen med å skrive på tavlen. Hun starter med dagens dato, og spør klassen om de vet hva som skal skje i dag. Elevene rekker opp hendene og Ida velger ut hvem som skal svare på hvilket fag hun sikter til. Samtidig som elevene svarer i tur og orden, skriver Ida opp dagsplanen med kritt på tavlen. Hun skriver i tillegg opp klokkeslett på friminutt og matfriminutt. Når de er ferdige med å gå gjennom dagsplan i plenum, innleder hun til dagens første fag (Obs. Not. 5, 04.03.24).

Fra observasjonsnotatene våre finner vi et eksempel som er med på å beskrive Idas rolle som klasseleder. Dette eksempelet går inn på hvordan Ida håndterer en situasjon med en enkeltelev ved bruk av en tydelig forventning i kombinasjon med varme:

Tredje klassesstime skal starte og Ida åpner døren for elevene. Elevene kommer inn fra friminutt og finner plassene sine. En elev legger seg ned på gulvet ved siden av pulten sin. Ida starter timen med å fortelle hvilken time det er, og hva de skal gjøre. Når alle elevene er satt i gang med arbeidsoppgaver, går hun bort til eleven som ligger på gulvet. Eleven setter seg på stolen når Ida beveger seg nærme, men legger seg over pulten. Ida setter seg ved siden av og tar eleven på skulderen. Hun får øyekontakt med eleven, snakker rolig og sier: «Jeg synes du har vært flink i hele dag til å høre på beskjeder, og nå vil jeg du skal fortsette med det resten av dagen». Eleven setter seg opp og finner frem boken. (Obs. Not. 6, 07.03.24)

I faget kunst & håndverk arbeider elevene med fingerheklings til et prosjekt. I forkant av observasjonen har en enkeltelev fått en individuell avtale på arbeidsoppgaven. Dette eksempelet illustrerer en lærer med krav og forventninger som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger:

I faget kunst & håndverk forteller Ida at de skal jobbe med individuell fingerheklings. Elevene tar frem garn fra skuffene sine i klasserommet, og setter i

gang med heklingen, unntatt en elev. Ida går til eleven og hjelper til med å finne frem materialet. Samtidig som de fleste elevene fingerhekler, synes Ida å gjøre oppgaven til denne eleven selv. Ida går rundt med fingerheklingen, mens eleven sitter ved pulten uten å holde på med noe. Etter en stund går Ida tilbake til eleven med heklingen på fingrene, og viser hvor mye hun har gjort. Videre forklarer hun at eleven skal fullføre oppgaven ut timen, mens hun flytter garnet over på elevens fingre. Eleven sitter ved pulten sin med heklingen på fingrene, men gjør ingenting med det samme. Etter noen minutter starter eleven rolig med heklingen. Eleven setter seg litt opp og jobber med fingerheklingen i et raskere tempo. Ida går rundt til elevene, og roser spesielt eleven som hadde en avtale med henne. Eleven smiler og viser frem arbeidet sitt til Ida. Ida kommer nærmere eleven og legger en hånd på skulderen til eleven mens hun sier «godt jobba!» (Obs. Not. 7, 05.03.24).

Vi vil også trekke inn et eksempel hvor Ida gir beskjeder til klassen om arbeidsoppgaver for timen og viser til en tidtaker på tavlen. Dette eksempelet er fra samme time som observasjonsnotat 4 i temaet relasjoner, men illustrerer også hvordan Ida bruker forutsigbarhet og struktur i sin klasseledelse:

Klassen har engelsk med en faglærer, Ida er til stede i klasserommet selv om hun ikke underviser i dette faget. Faglærer må hente noe fra kontoret, og elevene får beskjed om å velge seg en bok for å lese frem til hun kommer tilbake. Ida blir alene som voksen i klasserommet og går fremst i klasserommet. Hun får opp en tidtaker på skjermen som er synlig for alle. Tidtakeren har også en lydfunksjon, der det vil lyse rødt om lyden er for høy. Ida snakker litt høyere for å få alles oppmerksomhet. Hun presiserer at tidtakeren settes på 10 minutter. Videre forklarer hun at innenfor tiden skal alle sitte på plassene, være stille og lese boken. Elevene blir stille og åpner bøkene. Etter noen få minutter begynner noen elever å snakke sammen, og Ida går til skjermen og velger å starte tiden på nytt. Hun forklarer: «Nå hører jeg at dere ikke er stille og ikke hører på det som blir sagt, derfor starter jeg tiden på nytt», og gjentar at de skal fokusere på boken og ikke snakke med medelever. Ida går rundt i klasserommet og følger med alle elevene til faglærer kommer tilbake (Obs. Not. 8, 07.03.24).

### 6.1.2 Lærerens refleksjoner

Vi har observert Idas praksis, og spurt henne om tanker rundt egen klasseledelse. Da reflekterte hun rundt egen tilnærming til klasseledelse på følgende måte:

- (1) Ida: Ja. Da jeg gikk på lærerutdanninga så lærte vi om autoritær og autoritativ klasseledelse. Og jeg tenkte meg selv med en gang at jeg vil ikke bli en autoritær lærer. Dem har jeg hatt nok av oppgjennom årene. Og en for varm lærer uten grenser fungerer jo heller ikke i klasserom. Da sliter jeg jo ut meg selv til slutt. Så jeg var jo ganske tydelig på, eller at jeg kjente på det når jeg gikk lærerskolen at det er en sånn en, en autoritativ lærer, jeg vil i hvert fall prøve å bli da. Og så vil det nok være ting man må jobbe med selvfølgelig.
- (2) Int: Føler du at din type klasseledelse passer alle elevene i klassen din?
- (3) Ida: Det gjør den nok ikke. Noen av elevene har nok skulle hatt en litt mildere versjon av meg, mens noen av elevene skulle ha trengt en strengere

versjon av meg. Det er en balanse der. Så jeg prøver å være bevisst da. Jeg tar på meg ulike hatter ut ifra hvilke elever jeg snakker med under fire øyne.» (Int. 2, 20.03.24).

Vi har sett hvordan Ida starter hver dag i klasserommet i en periode på en uke, og presenterte henne for eksempelet med dagsplanen fra observasjonsnotat 5 (04.03.24). Hun reflekterer rundt hensikten med sine handlinger på følgende måte:

Målet med å gå gjennom dagsplan er at elevene skal ha en viss peiling på hva som skal skje. Noen ganger går jeg litt mere detaljert den ene dagen og den andre dagen. Det kommer litt an på om det skal skje noe utenfor normalen eller ikke. Men jeg prøver å forberede de elevene det kan gå litt i lås til på forhånd. Og så er det ikke alltid det går. Det kan hende at noen låser seg før vi vet grunnen til det (Int. 2, 20.03.24).

I intervju 1 begrunner Ida behovet for forutsigbarhet på flere måter, også hva som skal skje faglig:

Når man har kjent elevene i en god stund, og vet på en måte hva som trigger dem da, så kan man være i forkant av uønskede situasjoner. For eksempel i dag så skulle vi ha noen samarbeidsaktiviteter, som egentlig skulle foregå på norsk, men ordene kom på engelsk. Jeg vet jeg har svake engelsk-elever i klassen, med temperament i seg. Og da er det jo bare å være bevisst på det, å være tydelig på at de må la meg snakke ferdig før de reagerer. Kortene er på engelsk. Men jeg skal oversette dem til norsk, sånn at alle skjønner hva det er som skal skje. Og da fikk man på en måte avverget den. Hadde jeg jo bare sagt at dette er på engelsk, så hadde jeg jo mistet i hvert fall tre elever. (Int. 1, 28.02.24)

Det hun sier i intervju 2, etter å ha blitt presentert for ulike utdrag av observasjonene, samsvarer her med det hun fortalte oss i intervju 1 når vi pratet generelt om problematferd:

Jeg vet hva som er viktig for meg å presisere, eller hva som er viktig for meg å gjøre for i størst mulig grad unngå at for eksempel utagering skal være deres måte å utrykke seg på (Int 1, 28.02.24).

Når vi fortsetter inn på temaet med klasseledelse, ber vi Ida reflektere rundt hvordan klasseledelse kan bidra til forebygging av problematferd. Her trekker hun inn et eksempel som hun synes funket for en spesifikk elev:

Ja, spesielt den ene eleven med ADHD, den trenger den litt tette påminnelsene på hva som skal skje, hva jeg forventer. (Int. 2, 20.03.24)

Så løsningen her var at vi setter oss ned 5-10 min hver morgen for å snakke om hva vi skal gjøre i hver klassesstime. (Int. 1, 28.02.24)

Ida reflekterer over et eksempel vi observerer innenfor klasseledelse, som sier litt om hvilken lederrolle hun har og hvordan hun håndterer situasjoner.

Hen trenger påminnelser og oppmuntringer i løpet av hele dagen. Hvis hen føler at hen har brukt seg opp i løpet av en dag, så bruker hen ofte å få pauser av meg (Int. 2, 20.03.24).

Det er litt mer på hvordan sinnsstemninger er når de kommer inn fra friminutt og, og hvem det er da. Det bunner jo litt i de relasjonene du har til elevene, for det er jo ikke hvem som helst som greier å se det (Int. 2, 20.03.24).

I intervju 1 spør vi Ida om hvilke måter de kan jobbe på et universelt nivå med forebygging av problematferd. Ida beskriver åpen dialog som en av metodene for forebygging:

Vi har jo regler på hvordan vi vil ha det i klasserommet og på skolen, som kan være lett å glemme selvfølgelig. Jeg tror nok ikke at problematferd kommer fordi eleven vil det, men rett og slett fordi det er mangel på erfaringer på hvilke valg man kan ta. I klassen så prøver vi å ha en ganske åpen dialog (Int. 1, 28.02.24).

## 6.2 Analyse

Ida synes å være en lærer som har et bevisst forhold til egen klasseledelse, da hun har kunnskap om ulike typer klasseledelse fra lærerutdanningen (Int. 2, 20.03.24). Vi observerer struktur og forutsigbarhet i klasserommet, noe hun også reflekterer rundt verdien av. Gjennom hele observasjonsperioden virker det som Ida sørger for at hver dag starter med forutsigbarhet for alle elevene i klassen. Dette gjenspeiler seg i refleksjonene hennes rundt handlingene. Ida forteller om verdien av forutsigbarhet rundt hva som skal skje, hva de skal få hjelp til og hvor lenge de skal holde på, for å være i forkant av negative reaksjoner fra elevene (Int. 2, 20.03.24). Dette gjenspeiles i det vi observerer gjennom hele datainnsamlingen (Obs. Not. 5, 04.03.24). Verdien av forutsigbarhet som et forebyggingsperspektiv samsvarer i dette tilfellet med det Utdanningsdirektoratet (2020) beskriver som strukturperspektivet, og verdien av struktur og rammer for å bidra til trygghet og oversikt for elevene. Dette kan ses i lys av det Ogden (2017) beskriver som et strukturert læringsmiljø, hvor lærerens fokus på forutsigbarhet kan bidra til å forebygge problematferd (s. 117). Som vi observerer, virker Ida opptatt av å involvere elevene i undervisningen. Dette samsvarer også med det Ogden sier om viktigheten av å gjøre elevene oppmerksom, gjerne ved å oppfordre til å svare, for å ha positiv innvirkning på forebygging av problematferd (s. 117). Ida presiserer også behovet for å sørge for forutsigbarhet i undervisningen. For henne er det viktig å være tidlig ute med å forberede elevene på hva som skal skje, og at alle skal få hjelp (Int. 2, 20.03.24). Dette begrunner hun med at hun kjenner elevene sine så godt at hun ofte vet hva som forårsaker problematferd, og hva hun må være i forkant med å fortelle dem før de rekker å reagere. Dette samsvarer med det hun forteller oss i empiridelen i temaet om relasjonene til elevene (Int.1, 28.02.24). Måten hun arbeider med forutsigbarhet i klasserommet kan også ses i lys av Pianta med kollegers (2012) beskrivelse av sensitivitet som en faktor for kvalitet i interaksjon mellom voksne og barn. Her er voksne bevisst barnets atferd og velbefinnende, slik at man kan forutse eventuelle vansker, og finne en løsning (Roland, 2021, s. 33). Relasjonskvalitet som en dimensjon i autoritativ klasseledelse er en grunnleggende faktor i å kjenne elevene godt nok til å vite hva de har behov for (Roland, 2021, s. 33). Verdien av gode relasjoner til elevene kan også ses i lys av kulturperspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2020), som handler om klasseledelsens verdi av å skape trygge relasjoner til elevene sine gjennom kultur og

fellesnormer, som det kan tenkes at foregår i for eksempel matfriminuttet som nevnt i temaet om relasjoner.

I presentasjonen av empiri beskriver vi en observasjon som omhandler Idas tilnærming til klasseledelse (Obs. Not, 6, 07.03.24). I handlingen sier Ida at eleven har vært flink, og sier at eleven skal fortsette slik resten av dagen. Den bekreftende, men også tydelige lærerrollen Ida utviser her, kan sammenfalle med Baumrinds teori (2013) på en autoritativ voksenrolle. Denne rollen inneholder en blanding av to dimensjoner, relasjonskvalitet og krav/forventninger (Roland, 2021, s. 11). En slik tilnærming kan bidra til blant annet selvregulering og forebygging av negative handlinger, noe denne observasjonen er et konkret eksempel på. I tillegg kommer læreren med bekreftende ord, som i lys av det Roland (2021, s. 38) skriver om at varme og anerkjennelse hos læreren, er noe som vil kunne bidra til positiv utvikling. Ida reflekterer i intervju 2 rundt at denne eleven trenger påminnelser ofte, og at hun vet eller ser hva bakgrunnen for hva atferden kan være fra (Int. 2, 20.03.24). Disse refleksjonene ble gjort på grunnlag av vår observasjon. Det Roland (2021, s. 18-19) skriver om å tilpasse krav etter elevens modningsnivå, samsvarer med det Ida sier om eleven (Int. 2, 20.03.24). Å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger for å sikre mestring kan ses også ses i sammenheng med læringsperspektivet innenfor klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020), som vektlegger verdien av å samarbeide med elever for å sikre mestring og progresjon, både faglig og sosialt. Ida sier videre i intervju 2 at måten hun håndterer situasjoner på, avhenger av elevenes sinnsstemning (20.03.24). Hun poengterer at lærer-elev-relasjonen er sentral for å vite hvor hun har elevene, og hva de trenger av Ida i øyeblikket (Int. 2, 20.03.24). Dette samsvarer både med det Pianta (2012) sier om pedagogens evne til å utvise sensitivitet overfor elevenes behov i øyeblikket (s. 115). I tillegg samsvarer det hun sier om at relasjonene må være på plass før man kan vite hva elevene har behov for, med det Roland sier om verdien av å bygge gode relasjoner for å gi læreren bedre forutsetninger i krevende situasjoner (2021, s. 18-19).

Ida reflekterer i intervju 2 rundt det at hun gjenkjenner seg i det som kan beskrives som en autoritativ klasseledelse (Int. 2, 20.03.24). I presentasjonen av empirien beskriver vi Ida i en situasjon hvor hun først hjelper en elev med fingerheklingen, for så å presisere en forventning til eleven om å fullføre på egenhånd. På samme tid virker hun varm, og er rask på å rose eleven når hun setter i gang (Obs. Not. 7, 05.03.24). Måten hun setter krav, er bevisst på å gi muntlig bekreftelse, og viser varme overfor eleven gjenspeiler seg i det hun selv reflekterer over når hun beskriver egen klasseledelse. Hun beskriver den som en balanse mellom varm og grensesettende (Int. 2, 20.03.24). Dette sammenfaller med det Roland (2021) sier om balansen mellom de to dimensjonene som preges av tydelighet og omsorg. Balansen mellom de to blir særlig viktig i møte med barn med problematferd (s. 38). Dette sammenfaller med det Ida sier om at hun ser an elevene og situasjonen, før hun vurderer hva de har behov for når det gjelder varme eller tydelighet (Int. 2, 20.03.24). Idas vurderinger rundt å hjelpe denne eleven i større grad enn resten av elevene, kan også ses i lys av prinsippene for krav og forventninger, som innebærer å tilpasse etter blant annet modenhet og forutsetninger (Roland, 2021, s. 41). Ida gjør bevisste valg i forhold til klasseledelse som i tillegg til relasjonsvarme, innebærer krav og forventninger. Å sette krav og forventninger krever som nevnt visse vurderinger, som Ida gjør når hun velger å hjelpe en elev som tilsynelatende strever med fingerheklingen. Relasjonskvalitet (Roland, 2021, s. 38) kan også trekkes inn i denne sammenheng, da den blir sentral for Ida for å kunne gjøre disse vurderingene. Idas vurderinger rundt hvor store krav hun setter til elevene sine, sammenfaller med det



Roland (2021) sier om at de krav og forventninger man setter, må tilsvare relasjonskvaliteten (s. 68).

I det siste eksempelet fra observasjonsnotatene i temaet klasseledelse, ser vi at forutsigbarhet kan trekkes frem som funn (Obs. Not. 8, 07.03.24). Elevene får klare instruksjoner på hva som skal skje og hvordan de skal forholde seg til beskjedene. Ida er kort og konkret i beskjedene, og elevene slår seg til ro etter en påminnelse. Ida sier i intervju 1 (Int. 1, 28.02.24) at elevene i noen tilfeller trenger påminnelser på klassens regler, men at disse reglene ligger der som et grunnlag som alle elevene er klar over. Dette kan sammenfalle med det Bear (2014, s. 29) skriver om at autoritativ grensesetting over tid kan bidra til positiv utvikling for elevene. Videre reflekterer Ida over at hun ønsker en åpen dialog i klasserommet, hvilket harmonerer med Rolands (2021, s. 32) forklaring av et positivt klima, der interaksjonene bidrar til gode emosjonelle forbindelser. Verdien av dette kan forsterkes i lys av det Evertson og Weinstein (2006, s. 5) skriver om god klasseledelse, som i deres øyne kan bidra til sosial og moralsk utvikling, samt et godt læringsmiljø. I det samme utdraget fra observasjonene trekker vi frem at Ida tar i bruk tidtaker og lydnivåmåler som hjelpemidler for ro i undervisningen. Ogden (2022 s. 13) beskriver at lærings- og undervisningshemmede atferd kan korrigeres av metoder læreren kan bruke, som enkle midler og veiledning. I denne sammenhengen bruker Ida digital nedtelling og lydnivåmåler som midler. Idas bruk av slike konkrete hjelpemidler kan i lys av det Ogden beskriver som faktorer for forebygging av problematferd i undervisningen, som innebærer at elevene er klar over hva som forventes av dem, hvor de skal henvende seg for å få hjelp, og hvor lenge man skal holde på med aktiviteten (2017, s. 117). Slik forstår vi bruken av digital nedtelling og lydnivåmåler som forventer et visst volum, som konkrete midler for forebygging av problematferd. Eksemplene fra empiri, og teori om forebygging av problematferd sammenfaller med det Roland (2021) sier om autoritativ klasseledelse innebærer at krav og forventninger må veiledes og forklares (s. 68).

### 6.3 Oppsummerende diskusjon

I dette kapittelet har vi rettet fokus mot Idas tilnærming til klasseledelse, og hvordan hun gjennom en autoritativ klasseledelse arbeider med å forebygge problematferd. Temaet autoritativ klasseledelse fremkommer her som et resultat av en grunnantagelse basert på teori som sier oss noe om at autoritative voksne spiller en sentral rolle når det kommer til forebygging av negativ atferd (Roland, 2021, s. 62). Funnene våre som er presentert gjennom empiri og analyse, gjør at vi tolker Ida som en lærer med autoritativ tilnærming til klasseledelse. I funnene ser vi verdien av forutsigbarhet og struktur i en klasseledelse, lærerens balanse mellom relasjonskvalitet og krav/forventninger, og lærerens tilpasning etter elevenes modningsnivå.

I vår empiri finner vi handlinger og refleksjoner som samsvarer med en autoritativ klasseledelse, hvilket styrker vårt utgangspunkt i teorien. Med en autoritativ klasseledelse vil læreren være varm og samtidig sette krav til elevene, som vil bygge på dimensjonene relasjonskvalitet og krav/forventninger (Roland, 2021, s. 11). Roland (2021, s. 38) poengterer at balansen mellom dimensjonene bør være på plass for å opptre som autoritativ. I situasjoner med elever kan man ikke sette for strenge krav, men samt ikke for lite i henhold til teorien om en autoritativ voksen (Braumrind, 1991, 2013). Det kan tenkes at en lærer som har ansvaret for klassen alene, kan møte utfordringer med å balansere i forhold til at elevene krever ulikt og har forskjellig

modningsnivå. Når Ida reflekterer over utfordringene rundt klasseledelse, beskriver hun det å balansere dimensjonene i samsvar med det hun tolker elevene har behov for. Denne balansen blir særlig viktig i et forebyggingsperspektiv, da krav og grensesetting som ikke samsvarer med relasjonskvaliteten kan ha negativ effekt på relasjonskvalitet mellom lærer og elev, og dermed også for utviklingen av problematferd (Roland, 2021, s. 68)

For at den autoritative klasseledelsen skal ha forutsetninger for å virke forebyggende på problematferd, er det blant annet viktig å tenke på kvaliteten i implementeringen av den autoritative tilnærmingen (Cornell & Huang, 2016, s. 2256). Det kan blant annet tenkes at teori om autoritativ klasseledelse kan være en utfordring for lærere å utøve i praksis. Dette poenget kan underbygges av måten Roland (2021) beskriver balansen mellom de to dimensjonene som retningsgivende prinsipp, som ikke gir uttrykk for et fasitsvar (s. 96). Det er tydelig for oss at Ida besitter forskningsbasert kunnskap om klasseledelse, ut fra det hun sier om det reflekterte valget hun har angående type klasselederstil (Int. 2, 20.03.24), noe som er sentralt for å sikre implementeringskvalitet. I tillegg vil det være sentralt for Ida og hennes arbeid med forebygging av problematferd med en autoritativ tilnærming, at det ligger en felles forståelse og retning til grunn, for alle som er involvert i klassen. Dette poenget kan underbygges av det Roland (2021, s 66-67) sier om at felles forståelse og et felles mål er sentralt for å gi arbeidet en tydelig retning. Ulik håndtering av dimensjonsbalansen kan tenkes å virke uforutsigbart og forvirrende for elevene. I tillegg kan det tenkes at ulike oppfatninger av håndteringen av prinsippbalansen kan bli en kilde til konflikt blant lærerteamet. Dette krever systemrettet kompetansebygging og veiledning. I lys av dette kan det tenkes at det blir sentralt for Idas arbeid med å forebygge problematferd, at de grensene og kravene hun setter samsvar med det andre lærere i samme klasse gjør.

Idas tilnærming til klasseledelse i et forebyggingsperspektiv kan i lys av relevant teori tolkes som autoritativ. Hennes klasseledelse er preget av arbeid med forutsigbarhet og et strukturert læringsmiljø, balanse mellom omsorg og tydelighet, samt åpen kommunikasjon og en felles forståelse rundt regler og grenser i klasserommet. Ida er bevisst sin egne tilnærming til klasseledelse, og ut fra de funnene vi har gjort oss, virker hun å handle i tråd med dette. En viktig faktor i Idas autoritative klasseledelse er relasjonskvalitet. Hvordan hun arbeider med dette har vi analysert og drøftet i foregående tema. En sentral faktor i Idas arbeid med forebygging av problematferd, synes å bunne i hennes tilnærming til autoritativ klasseledelse.

## 7.0 Forebygging ved hjelp av å tilpasse opplæringen

«Jeg tenker at det er forskjellig fra elev til elev, og at det er viktig å legge til rette»

Det tredje og siste mønsteret vi fant i analysen av datamaterialet at Ida synes å være opptatt av tilpasset opplæring som forebyggende for problematferd. Dette temaet kommer i hovedsak som et induktivt funn i studien, da vi i ettertid av datainnsamling, transkribering og analyse har kommet frem til aktuell teori for å se i sammenheng med funnet.

### 7.1 Empiri

#### 7.1.1 Observasjoner

I det første utdraget fra observasjonsnotatene som vi vil trekke frem under temaet forebygging ved hjelp tilpasset opplæring, som handler om hvordan Ida hjelper en elev med fingerheklingen i kunst & håndverk. Dette eksempelet har vi presentert under temaet klasseledelse også, men ønsker å se det i lys av stillasbygging for barns læring også.

I faget kunst & håndverk forteller Ida at de skal jobbe med individuell fingerheklings. Elevene tar frem garn fra skuffene sine i klasserommet, og setter i gang med heklings, unntatt en elev. Ida går til eleven og hjelper til med å finne frem materialet. Samtidig som de fleste elevene fingerheklings, synes Ida å gjøre oppgaven til denne eleven selv. Ida går rundt med fingerheklings, mens eleven sitter ved pulten uten å holde på med noe. Etter en stund går Ida tilbake til eleven med heklings på fingrene, og viser hvor mye hun har gjort. Videre forklarer hun at eleven skal fullføre ut timen, mens hun flytter garnet over på elevens fingre. Eleven sitter ved pulten sin med heklings på fingrene, men gjør ingenting i starten. Etter noen minutter starter eleven rolig med heklings. Eleven setter seg litt opp og jobber med fingerheklings i et raskere tempo. Ida går rundt til elevene, og roser spesielt eleven som hadde en avtale med henne. Eleven blir smiler og viser frem arbeidet sitt til Ida, og Ida legger en hånd på skulderen til eleven mens hun sier «godt jobba!» (Obs. Not. 7, 05.03.24).

I datamaterialet vårt så finner vi at Ida tilpasser opplæringen ved hjelp av differensierte arbeidsoppgaver. Med dette observerer vi at Ida tilpasser klassesetimen for elevene, og forklarer hva som skal skje:

Ida starter opp timen matematikk for klassen. Hun forklarer hva som skal skje og hva de skal gjøre. Elevene får beskjed om at de først skal jobbe med oppgaver i boken sin, og deretter med oppgaver på egen datamaskin. Videre forklarer Ida at hun kommer til alle som ønsker eller trenger å få hjelp. Vi observerer at det er ulik vanskelighetsgrad på matematikkoppgaver, slik at elevene kan velge vanskelighetsgrad og klassesetinn når de skal gjøre de digitale oppgavene. Etter at hun har sagt sitt, sier hun at de kan starte med oppgavene i boken. Elevene tar opp boken, mens Ida går rundt i klasserommet og ser på hva hver enkelt elev

gjør. Noen elever tilbringer hun litt lengre tid med før hun går til neste, mens noen andre observerer hun bare før hun går videre. Etter hvert som hver elev er ferdige med oppgavene i boken, rekker de opp hånden. Ida går bort og ser over oppgavene, og godkjenner eller ikke. Om Ida godkjenner, kan de ta opp datamaskinen, og arbeide med matematikkoppgaver. (Obs. Not. 9, 07.03.24)

Vi vil også trekke frem et eksempel fra en naturfagtime hvor elevene får et oppgavehefte med flere oppgaver om dyr. Vi observerer at Ida tilpasser opplæringen ved å gi elevene muligheten til at oppgaven kan utføres på ulike måter:

I starten av en naturfagtime forklarer Ida innledningsvis hva som skal skje i løpet av timen. Hun forklarer detaljert at de skal få et oppgavehefte på slutten av timen hvor temaet er dyr, der den siste oppgaven er en tegneoppgave. Ida forklarer at dette temaet er fortsettelse fra forrige time, og forberedelse til de skal til en plass å se på dyr. Etter beskrivelse av oppgavene tilføyer hun raskt: «Jeg vet mange av dere ikke er glade i å tegne, så dere skal få et valg». Valget hun gir er enten å tegne på siste oppgaven, eller å skrive hva de tenker til oppgaveteksten. Oppgaven går ut på at de skal tegne et dyr som passer beskrivelsen, men Ida gir elevene mulighet til å beskrive dyret med ord. (Obs. Not. 10, 04.03.24).

Vi ønsker også å trekke frem en overgangssituasjon fra time til friminutt. En elev blir sittende igjen når resten av klassen går ut. Ida setter seg ned ved eleven og tar seg tid til å snakke med hen som ikke vil gå ut til friminutt:

Etter en fagtime er det klart for friminutt, som tilbringes ute i skolegården. Ida avslutter timen med at de skal pakke sakene sine og rydde pultene. De fleste elevene løper ut av klasserommet, unntatt en elev. Eleven blir sittende igjen, med hode liggende på pulten. Ida setter seg på huk ved eleven og snakker med hen. Vi hører eleven sier: «De vil ikke være med meg». Ida spør eleven om hvorfor hen tenker det, og bruker tid på å snakke med eleven om hva som kan være lurt å gjøre i denne situasjonen. Vi observerer at Ida snakker en stund med eleven. Eleven nikker, reiser seg fra stolen og går ut til friminutt (Obs. Not. 11, 06.03.24).

### **7.1.2 Lærerens refleksjoner**

Ida presiserer behovet for å være i forkant, å forsikre elevene om at de som har behov for det skal få tilpasset oppgaven, før elevene rekker å reagere:

Jeg vet hva som er viktig for meg å presisere, eller hva som er viktig for meg å gjøre for i størst mulig grad unngå at problematferd skal være deres måte å uttrykke seg på. Så løsningen her var at vi setter oss ned 5-10 min hver morgen for å snakke om hva vi skal gjøre i hver klasstime. (Int. 1, 28.02.24)

Det hender seg at man har utagerende situasjoner i undervisninga også, men når man har kjent eleven i en god stund, og vet på en måte hva som trigger dem da, så kan man være i forkant. Sånn at man får tydeliggjort hva som skal skje, hva vi forventer. Okei vi skal ha individuelle og tilpassede avtaler, fordi jeg vet at du ikke er noe glad i å skrive tre sider i boka di fordi du har dysleksi, for eksempel. Du skal få muligheten til å lese inn denne teksten inn på PC'en, men gi meg tid til å få

sagt det først, før man bare bruser ut med banneord, løper og tar tak i døra og sier at her vil man ikke være, og slenger den igjen, liksom (Int. 1, 28.02.24).

I intervju 2 reflekterer Ida rundt hvorfor hun erfarer at å tilpasse undervisningen til elevenes behov, samt å være i forkant er en viktig faktor for å beholde roen i klassen.

Ida (1) Men det har du jo for eksempel hun at rullgardinene går ned på. I dag i starten av var det litt som rullegardina var halvveis nede. Men jeg visste jo at hun kunne det vi jobbe med. Så da ble avtalen at hun sier meg svarene, og jeg skriver for henne. Jeg skrev på en side, og hun skulle skrive på neste side. Bare for å få i gang, og vise at henne er på en måte noe av det hun mester.

Int. (2) Hvorfor tenker du det er viktig å være i forkant av situasjonen her?

Ida (3) Det er for å trygge dem på det at, ok, jeg skjønner at noen av dere synes det er vanskelig. Men dere skal få hjelp. Jeg har bare to hender og to føtter, jeg kan ikke gjøre alt samtidig. Men folk skal få hjelp. De som kjenner på at henne er vanskelig, jeg vet ikke hvordan jeg skal starte. Det her er bare en dritt time, jeg kommer til å få til noe. De får hørt at noen skal komme og hjelpe. (Int. 2, 20.03.24)

Ida poengterer verdien i å tilpasse opplæringen slik at alle elevene kan kjenne på mestring:

Jeg vil at elevene skal gå hjem med den følelsen av at: «Å, i dag lærte jeg noe nytt, eller i dag knakk jeg den koden». Det er fortsatt vanskelig, men i morgen kanskje jeg klarer det. Men jeg tenker at det er forskjellig fra elev til elev, og at det er viktig å legge til rette, forklare tydelig og vise at jeg er her for deg (Int. 2, 20.03.24).

I Intervju 2 reflekterer Ida rundt hennes oppfatning om tilpasset opplæring:

Ida (1) Men så er det jo sånn at jeg har for eksempel i matte den siste uken nå, da har vi gjort noe som egentlig er enkelt, og eleven vil mestre. Men det blir ganske store tall, så det blir vanskelig alene. Da har jeg heller satt meg ned, og sagt at du kan skjønne at du synes den er litt vanskelig. Men hva hvis jeg gjør om oppgaven sånn at det blir litt mindre tall? Det er fortsatt det samme vi holder på med. «Ja, ja, det er greit» Og vi ble enige om å gjøre det samme på leksene. Så vet jeg ikke om dere har latt merke til når dere var der, men hvis vi skal skrive litt lengre tekster, for eksempel i boka, så har jeg en elev som får skrive på PC, og så har jeg en elev som får lese inn på Word og får bruke dikteringsfunksjonen. Og så er det noen ganger at det blir litt sånn at noen ganger senker nivået for hele klassen, fordi at alle skal få kjenne på en god time. Men så er det en balansegang, hvor lenge skal en ha senket nivåer før man mister dem andre igjen, hvor mange forskjellige opplegg skal noen ha. Så det er ganske greit å jobbe digitalt, for det kan jo deles på forskjellige nivåer. For eksempel i norsk, matematikk og engelsk.

Int (2) Ja, jobber dere mye med digitale oppgaver?

Ida (3) Ja, for eksempel i matte så har jeg jobbet med ganging, mange klasser fikk multiplikasjonstrening for sitt trinn, mens noen ganger har jeg hentet i 2.

og 3. klassen. Og det er jo ting som elevene ikke merker så godt. (Int. 2, 20.03.24)

## 7.2 Analyse

I observasjonen med Kunst & håndverk og fingerhekling i fokus, ser vi hvordan Ida tilpasser undervisningen i det faget til en enkeltelev (Obs. Not. 7, 05.03.24). At Ida hjelper eleven med å komme i gang med fingerheklingen kan ses i sammenheng med begrepet *stillasbygging* (Wood et al., 1976, s. 90). Dette innebærer betydningen av å få hjelp til å klare noe en ikke ville klart på egenhånd. Det kan tenkes at Idas måte å hjelpe eleven på kan være en faktor for å oppnå det potensielle målet som er innen elevens kapasitet, i samarbeid med en mer kompetent voksen, noe som er sentralt for stillasbygging (Moen, et al. 2024). Observasjonen vår kan også ses i lys av Sæterens (2016) poeng om verdien av å bruke langsomhet i undervisningen, da det for oss virker som at Ida tar seg tid til å hjelpe, forklare og bekrefte elevens arbeid (s. 91). Stillasbygging gjennom å tilpasse etter forutsetninger og nivå kan derfor nært knyttes til tilpasset opplæring som et tilbud også for enkeltelever (Haug, 2021, s. 79). Når Ida reflekterer rundt tilpasningen av undervisningen, og hvordan hun håndterer dette i klasserommet (Int. 2, 20.03.24), sier hun at elever er forskjellige og man må legge til rette for hver enkelt. Det vi finner her er også med på å bekrefte Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, at barnet alltid har mulighet for å lære mer så fremt at forutsetningene ligger til rette (Moen, et al, 2024). Idas refleksjoner rundt hennes arbeid med tilpasset opplæring som et bidrag til forebygging av problematferd, kan også ses i lys av det Ogden (2022, s. 51) sier om verdien av å mestre skolen som en faktor for å forebygge utfordringer. Idas arbeid med tilpasset opplæring kan knyttes opp mot teori om stillasbygging. Dette sammenfaller med det Moen sier om at tilpasset opplæring er en beskyttende faktor for forebygging av problematferd (Moen, 2022, s. 235). Vi finner også eksempel på stillasbygging i overgangssituasjoner. Observasjonsnotat 11 (06.03.24) beskriver en overgangssituasjon i forbindelse med at en elev ikke ønsker å gå ut til friminutt. At Ida gir eleven den tiden den trenger for å snakke med eleven til hen selv er klar, kan ses i lys av det Moen m.fl. (2007, s. 274) beskriver som en viktig faktor for stillasbygging i overgangssituasjoner.

I et av eksemplene fra observasjonene får elevene matematikkoppgaver på datamaskin, hvor oppgavene er kategorisert etter klassesetrinn (Obs. Not. 9, 07.03.24). Vi ser sammenheng mellom lærerens handlinger i dette eksempelet, og det hun sier selv om verdien av å tilpasse undervisningen til ulikt nivå for ulike elever ved bruk av datamaskin (Int. 2, 20.03.24). Ida sier at tilpasningen blir enklere å gjøre og mindre synlige forskjeller. Ida poengterer at digitale verktøy gjør det lettere å tilpasse undervisningen for hele klassen. Dette sammenfaller med det Haug (2021) sier om at tilpasningen i undervisningen i størst mulig grad skal foregå i fellesskapet, og planlegges og gjennomføres på en slik måte at alle kan oppleve mestring (s. 80-81). Teorien kan også knyttes til eksempelet fra observasjonene hvor Ida siden Ida tilpasser tegneoppgaven etter elevenes forutsetninger (Obs. Not. 10, 04.03.24). Dette kan forstås som en faktor for den universelle forebyggingen i klasserommet, siden tilpasningen er rettet mot alle elevene. I tillegg sier Ida at hun noen ganger senker nivået for hele klassen, for å sikre at alle elevene kan oppleve mestring. Hun poengterer at dette er noe hun gjør med omhu, og prøver å finne en balansegang slik at hun ikke mister elevenes interesse (Int.

2, 20.03.04). Det kan likevel tenkes å virke som et grep for å sikre tilpasset opplæring for hele klassen, slik at elevene får oppleve mestring, og beholde motivasjonen. Den tilpassede opplæringen kan i sammenheng med teori om at mestring kan være med på å bidra til motivasjon for skolearbeidet (Bandura, 1977, s. 194), tenkes å fungere som et grep i Idas arbeid med forebygging av problematferd i undervisningen. Denne måten å tilpasse undervisningen på innenfor fellesskapet, kan i denne sammenheng knyttes til universell forebygging av problematferd. Forebyggingen er tilpasset, men likevel rettet mot alle elever (Moen, 2022, s. 235). Ida reflekterer rundt at det å mestre skolen er en sentral faktor for om problematferd oppstår eller ikke. Dette kan ses i lys av det Moen (2022, s. 235) sier om at skolen og læreren kan jobbe systemrettet med spesifikke områder de ønsker å forebygge problematferd. Som Ida poengterer, er et slikt grep en balansegang. Elever som ikke blir utfordret nok i forhold til eget potensiale kan tenkes å miste motivasjon dersom nivået senkes for lavt. Dermed kan det tenkes at et slikt grep også kan fungere som et hinder i arbeidet hennes med forebygging.

Noe vi legger særlig merke til som et mønster i empirien, er at Ida trekker frem forventning om mestring som en faktor for utagering i undervisningen. Når vi spør Ida om hvordan hun erfarer utagering i undervisningen, svarer hun at det handler mye om at elevene hennes utagerer med blant annet verbale uttrykk i det hun presenterer oppgaver for klassen, og de forventer at dette er noe de ikke kommer til å klare (Int. 2, 20.03.24). Det hun sier i intervju 2 sammenfaller her med det vi observerer om at hun presiserer innledningsvis i mattetimen at alle elevene som vil, skal få hjelp av henne til å komme i gang (Obs. Not. 9, 07.03.24). Det mønsteret vi ser i empirien sammenfaller med det Bandura sier om at elever med høyere mestringsforventning har en tendens til å være mer motiverte for oppgaven (1977, s. 194). Ida gir så elevene muligheten til å velge vanskelighetsgrad på oppgaven (Obs. Not. 9, 07.03.24). Verdien av dette bekreftes av Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 27), som sier at det er viktig å tilpasse undervisning i samsvar med elevenes forutsetninger, og å veilede til å sette personlige, realistiske og kortsiktige mål, for at elevene opplever en forventning om å mestre oppgaven. Som Ida presiserer, ønsker hun å unngå negative kroppslige og emosjonelle reaksjoner med å betrygge elevene på at dette er noe de kommer til å få hjelp til, og noe de kommer til å klare. Idas arbeid med å sikre mestringsforventning kan derfor knyttes til stillasbygging og tilpasset opplæring. At Ida opplever at elevene i mindre grad utagerer i de tilfeller hun er tidlig ute med å formidle at dette er noe de klarer med hjelp, sammenfaller også med det Ogden (2022) sier om relevansen av å oppleve mestring, og se muligheter for å lykkes i skolen som en beskyttende faktor for forebygging av problematferd (s. 53).

### 7.3 Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet har vi sett nærmere på funnene som vi har valgt å se i lys av teori om stillasbygging og mestringsforventning, i tilpasset opplæring. I henhold til vår empiri synes Ida å være en lærer som er opptatt av at elevene skal mestre, og hun reflekterer selv over at dette er en sentral faktor i arbeidet hennes med forebygging av problematferd. I klasserommet hennes er det også sentralt at elevene har en oppfatning av at det faglige er noe de kommer til å klare. Ut ifra observasjoner, refleksjoner og teori vil vi nå drøfte funnene i temaet stillasbygging for barns læring.

Funnene fra datainnsamlingen sett i lys av relevant teori støtter opp om forståelsen av stillasbygging som nært knyttet til verdien av å mestre, og det å ha tro på at en vil mestre. Ida erfarer at gjennom å tilpasse opplæringen etter elevenes behov, forventer

elevene at det er noe de kommer til å mestre. Ida opplever at dette er en sentral faktor for å forebygge utagering i undervisningen på en generell basis. Det å mestre skolen, få bekreftelse gjennom prestasjoner, og å se muligheter for å lykkes i skolen er beskyttende faktorer for utvikling av problematferd (Ogden, 2022, s. 53). På samme måte vil elever med faglige utfordringer kunne oppleve frustrasjon og en negativ holdning til skolen (Ogden, 2022, s. 11). Dette støtter opp om det Ida erfarer rundt elevenes reaksjoner i møte med forventninger til oppgaver, og dermed hennes erfaringer rundt at tilpasset opplæring er en forebyggende faktor for problematferd i klasserommet hennes. Tilpasset opplæring gjennom kan også tenkes å ha en positiv effekt på læringsmiljøet, som ifølge Ogden (2017, s. 117) er en sentral faktor for norm- og regelbrytende atferd.

De funnene vi har sett i lys av universell forebygging kan også tenkes å by på utfordringer. Det kan virke som at det er utfordrende å tilpasse undervisningen universelt i så stor grad at man beholder motivasjonen til alle elever, enten gjennom å sikre nok utfordring, eller gjennom å sikre mestring. Elever har ulike behov, og vil trenge ulik grad av hjelp av en kompetent voksenperson, for å oppnå sine egne potensielle mål i undervisningen (Vygotsky, 1978, s. 86). I systemrettet arbeid bør en lærer legge til rette for klassen som helhet, men også til enkeltelever. Noen vil kreve mer oppfølging av læreren. Å kjenne hvert enkeltes behov kan tenkes å være nært knyttet til tematikken om relasjoner, som drøftet tidligere i kapitler. Da vil læreren kunne stille bedre rustet for å ha innsikt i elevenes behov, og hvor man skal sette krav og forventninger. Om læreren hjelper elevene for mye kan det tenkes at det kan føre til mindre læring og utnyttelse av hjelpen, mens mindre hjelp enn behovet kan man tenke at det bidrar til at elevene uttrykker problematferd.

Det universellforebyggende perspektivet kan forstås som et optimistisk perspektiv. Slik kan det tenkes at systemrettet arbeid med forebygging og tilpasset opplæring i ordinær undervisning kan være med på å redusere forekomsten av problematferd. I dette ligger en tanke om jo høyere kvalitet på tilpasset opplæring, jo færre elever med problematferd. Likevel er det viktig at det universelle arbeidet ikke har en bagatelliserende effekt på de elevene som har behov for større grad av individorientert tilpasset opplæring. På samme tid kan det tenkes å være sentralt å ikke rette fokuset utelukkende mot problemer, men fokusere på de styrkene elevene har i seg, i samspill med læreren.

Ser man på tilpasset opplæring og dens faktor for forebygging av problematferd i lys av det Vygotsky sier om forholdet mellom individ og miljø (Moen, 2016, s. 21) kan det tenkes at de sosiale prosessene, kravene og forventningene internaliseres hos elevene, og dermed med på å forme elevenes indre mentale funksjoner. I lys av dette blir Ida, i kombinasjon med det miljøet hun er med på å forme, sentrale i elevenes utvikling, og dermed også for forebyggingen av problematferd. I tillegg kan det forstås med utgangspunkt i teori om forholdet mellom læring og utvikling. Idas erfaringer med verdien av tilpasset opplæring for forebygging av problematferd er med på å bekrefte Vygotskys teori om barns potensielle utviklingsnivå med hjelp av lærer. I vår observasjonsperiode ser vi situasjoner som omhandler Idas håndteringer, hvor hun bruker tid med elevene i ulike situasjoner, som forstås som et støttende stillas for dem. Idas arbeid med tilpasset opplæring som en faktor for forebygging av problematferd, støttes her opp med relevant teori om tilpasset opplæring, mestringsforventning og stillasbygging. Samlet sett er det mønsteret vi ser knyttet til tilpasset opplæring og dens



verdi i forebyggingen av problematferd, som et bidrag til forskningsspørsmålet om hvordan Ida forebygger problematferd gjennom å tilpasse undervisningen. Dette er dermed et av tre hovedbidrag til svaret på problemstillingen om lærerens erfaring og refleksjoner rundt forebygging av problematferd.

## 8.0 Oppsummering og avsluttende kommentar

Problemstillingen i denne masterstudien er formulert som følger: *Hvordan håndterer en femteklasselærer forebygging av problematferd i klasserommet, og hvordan reflekterer hun over det hun gjør?* For å finne svar på vår problemstilling har vi gjennomført en mikroetnografisk studie, hvor vi har fulgt Idas hverdag som lærer i en periode, for å se hvordan hun arbeider med forebygging av problematferd, samt hvordan hun reflekterer over egen rolle. Datainnsamlingen er gjort ved bruk av observasjoner og intervjuer.

Gjennom analyse av datamaterialet finner vi at Ida reflekterer rundt bruken av positive lærer-elev-relasjoner som en sentral faktor i det forebyggende arbeidet. Dette gjenspeiler seg i observasjonene vi har gjort. Dette funnet presenterer vi i kapittel 5, og her finner vi at Ida jobber systematisk med å danne gode relasjoner med elevene i klassen. Hun bruker tid utenfor klasserommet for å danne gode relasjoner til elevene sine, som gir henne mulighet til å vurdere, og være i forkant av situasjoner. De gode relasjonene hun har til elevene sine kan også ha en positiv effekt på elevenes ønske om å teste grenser, og på den måten virke universelt forebyggende. Dette funnet fungerer som et bidrag til forskningsspørsmålet om hvordan Ida forebygger problematferd ved å sikre positive relasjoner til elevene sine, og dermed som et av tre sentrale bidrag til å svare på studiens problemstilling. Temaet vi presenterer i kapittel 6 handler om Idas tilnærming til klasseledelse som en del av det forebyggende arbeidet. Her vektlegger hun en autoritativ klasseledelse, som gjenspeiler seg i det vi så i observasjonsperioden. Når Ida reflekterer rundt klasseledelse, poengterer hun viktigheten av å balansere de to dimensjonene varme og tydelighet. Den varme dimensjonen kan ses i sammenheng med relasjoner og relasjonskvalitet og bruk av verbale og fysiske bekræftelser, som igjen kan sørge for at elevene i mindre grad prøver ut grenser. Den tydelige dimensjonen innebærer at Ida setter krav og forventninger, at elevene respekterer Ida som en viktig voksenrolle. Elever som er i risikozonen for utagering har nytte av struktur og forventninger så lenge de er innenfor rimelighetens grenser. At Ida er bevisst egen klasseledelse, og balanserer den etter det elevene virker å ha behov for er en sentral faktor i Idas forebyggende arbeid. Dette funnet fungerer som et bidrag til forskningsspørsmålet om hvordan Ida forebygger problematferd gjennom klasseledelse. Temaet vi presenterer i kapittel 7 handler om tilpasset opplæring som en faktor for å forebygge problematferd i undervisningen. Her reflekterer Ida rundt hvor viktig det er at elevene hennes opplever mestring, samt har en forventning av å mestre. Dette krever at Ida tilpasser undervisningen, noe vi også observerer. Her poengterer hun at i noen tilfeller vektlegger hun tilpasningen til enkeltelever med faglige utfordringer, men at hun i tillegg arbeider for å tilpasse undervisningen på en sånn måte at det gagnar hele klassen. Dette er en sentral faktor i arbeidet hennes med universell forebygging av utagerende arbeid, og dermed et bidrag til forskningsspørsmålet om hvordan Ida forebygger problematferd gjennom å tilpasse undervisningen. Svaret på hvordan Ida håndterer, og reflekterer rundt forebygging av problematferd viser seg ut fra denne studien å handle om positive lærer-elev-relasjoner, autoritativ klasseledelse, og tilpasset opplæring.

Begrepene positive lærer-elev-relasjoner, klasseledelse og tilpasset opplæring er praksisnære begrep. Dette gjør at forebyggingsarbeidet blir et anliggende for den enkelte lærer, og kan dermed se forskjellig ut fra lærer til lærer. Det er likevel viktig at læreren har teamet i ryggen, og at alle drar i samme retning når det kommer til forebygging.

Universell forebygging er en lang prosess, som innebærer langsiktige mål og konsistente handlinger. Det er likevel viktig å ha i mente at universell forebygging må ses som en parallell prosess med arbeidet med elever i risikozonen, eller som allerede viser problematferd. Den universelle forebyggingen blir viktig i arbeidet med å forebygge at problematferd i det hele tatt oppstår, men som lærer må en likevel sørge for at denne tanken ikke underkommuniserer behovet til individet.

Vygotskys (1978) forståelse av forholdet mellom individ og miljø, og læring og utvikling ligger som et læringsteoretisk fundament for denne studien. I dette ligger en tanke om at Idas elever har behov for støtte og veiledning i forskjellig grad, for å nå sitt fulle potensiale. Det krever at elevene møter noe form for motstand for å oppleve mestring, som i sin tur virker forebyggende mot problematferd (Ogden, 2022, s. 53). Læreren blir viktig for elevene, og samtidig som de skal bidra til et slags pedagogisk stillas, skal de også oppleves som en trygg voksenperson. Gode og varme relasjoner er også med på å virke forebyggende for problematferd, så vel som i arbeidet med å utvikles til å bli et godt menneske. Det miljøet som finnes rundt elevene internaliseres, og på den måten blir læreren og miljøet rundt viktig i prosessen med utviklingen av individet. Idas rolle som lærer kan derfor forstås som sentral i elevenes utvikling. Hun fungerer som en trygg og varm voksenrolle i elevenes liv, samtidig som hun fungerer som en pedagogisk veileder, med visse krav og forventninger.

Selv om det er en svakhet i studien at de rammene vi har i en masterstudie ikke tillater oss å bruke tilstrekkelig med tid i feltet, ser vi en styrke i studiens validitet ved bruk av triangulering. De forskjellige datainnsamlingsstrategiene, ulike teorier og tidligere forskning er med på å understøtte studiens funn. I en større studie med mer tilgang til ressurser kunne det vært interessant å bruke lengre tid på å følge læreren, slik at man kunne fått mulighet til få mer valide funn. Det kunne også vært interessant å se nærmere på skolen som system, og i hvilken grad de vektlegger det forebyggende arbeidet. I tillegg kunne det vært interessant å se nærmere på hvordan prosessen med universell forebygging av problematferd fungerer parallelt med individorientert arbeid med problematferd, som vi innledningsvis refererte til som et problem i skolen. Denne studien fungerer ikke som et fasitsvar på hvordan arbeidet med universell forebygging av problematferd skal foregå i et klasserom i grunnskolen, men heller som et bidrag til å løfte frem lærerstemmen. Dette gjøres i kombinasjon med et innblikk i hva som faktisk skjer i praksis, og blir særlig aktuelt når vi benytter praksisnære begrep som positive relasjoner, klasseledelse og tilpasset opplæring.

## 9.0 Referanseliste

- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1-19.  
<https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. I *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development*. (s. 11-34). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/13948-002>
- Bear, G. G. (2014). Preventive and Classroom-Based Strategies. I E. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of Classroom Management* (2. utg., s. 15-39). Routledge.
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Cavell, T., Harrist, A. & Del Vecchio, T. (2013). Working with parents of aggressive children: Ten principles and the role of authoritative parenting. I R. E. Larzelere, A. S. Morris & A. W. Harrist (Red.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (s. 165-188). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13948-008>
- Cornell, D. & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246-2259.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a field of Inquiry. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management* (s. 3-16). Routledge.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312-324.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Gudmundsdóttir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blick" - Den fortolkende forsker i klasserommet. I (s. s. 103-115). Ad notam Gyldendal.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <http://www.jstor.org/stable/1132418>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social development (Oxford, England)*, 17(1), 115-136.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273>
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: ei innføring*. Det norske samlaget.
- Hepburn, L., Beamish, W. & Alston-Knox, C. L. (2021). Classroom management practices commonly used by secondary school teachers: results from a Queensland survey.

- The Australian Educational Researcher*, 48(3), 485-505.  
<https://doi.org/10.1007/s13384-020-00402-y>
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher–Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Jupp, V. (2006). *The SAGE dictionary of social research methods*. SAGE.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap - Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2006). «Barna må mestre skoledagen.» En empirisk studie av klasseledelse. I P. Andersen (Red.), *Klasse- og Læringsledelse* (s. 90-102). Unge Pædagoger.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori: Vyotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-268). Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner : en fortelling fra klasserommet*. Gyldendal akademisk.
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I B. Groven, I. Åmot & M. Bjerklund (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 34-44). Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: I ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2022). Problematferd og tidlig innsats. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats - I en skole for alle?* (s. 232-247). Cappelen Damm akademisk.
- Moen, T., Nilssen, V. & Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teachers and Teaching*, 13(3), 269-286. <https://doi.org/10.1080/13540600701299783>
- Moen, T., Norozi, S. A. & Sæteren, A.-L. (2024). Et teoretisk perspektiv på barns læring. I T. Moen & S. A. Norozi (Red.), *Samlet opplæringstilbud for elever med behov individuelt tilrettelagt opplæring?* (s. 21-36). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.

- Ogden, T. (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 99-131). Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blandt barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (2017). Spesialpedagogisk praksis. I A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5. utg., s. 11-35). Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pettersson, T., Flem, A. & Gudmundsdóttir, S. (2000). "Det levende ordet" i en krevende klasse. I. Tapir Akademisk Forlag.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): secondary class; manual*. Teachstone.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Helsedirektoratet. HEMIL-senteret. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/\\_attachment/inline/11df8af9-831e-4535aaef43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring/Stress%20og%20mestring.pdf/_attachment/inline/11df8af9-831e-4535aaef43178fa9b389:faf7b30a63b6004ff91eb7d4bbf2c6a89c4d4718/Stress%20og%20mestring.pdf)
- Sikt. (u.å.). *Hva er en personopplysning?* Hentet 10. april 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A. & Johnsen, R. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Elevar i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Sæteren, A. L. (2016). Langsomhet i samtalen om tallet atten. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s. 85-96). Gyldendal Akademisk.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I C. Willig & W. S. Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (2. utg., s. 17-37). SAGE Publications.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. I. [https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef\\_0000098427](https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000098427)
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 15. desember). *Fakta om grunnskolen 2023–2024*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/spesialundervisning/>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J Child Psychol Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. d., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J. v. (2014). Teacher–Student Relationships and Classroom Management. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of Classroom Management* (2. utg., s. 363-386). Routledge.

# 10.0 Vedlegg

## Vedlegg 1

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

09.05.2024, 12:12



# Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer  
528606

Vurderingstype  
Automatisk ⓘ

Dato  
06.01.2024

### Tittel

Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere knyttet til utagerende atferd i klasserommet?

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig

Torill Moen

### Student

Emilie Holthe Kjesbu

### Prosjektperiode

01.02.2024 - 01.07.2024

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde



## Vedlegg 2

### **Intervjuguide klasseromsstudie**

#### Intervju 1

1. Hva er din alder og utdanning?
2. Når var du ferdig med din utdanning?
3. Hvilken stilling har du og hvor lenge har du hatt den?
4. Hvor lenge har du kjent elevene?
5. Hva legger du i begrepet problematferd?
6. Har du noen erfaringer med problematferd? Kan du eventuelt fortelle mer om de situasjonene?
  - a. Hvordan påvirker det undervisningen?
7. Erfarer du som lærer at elever med problematferd er en utfordring i skolen? Eventuelt på hvilken måte?
8. Hvordan jobber du/dere aktivt med forebygging av problematferd?
9. Hvordan jobber du for å sørge for gode relasjoner til elevene i klassen?

## Vedlegg 3

### Intervjuguide klasseromsstudie, 2. intervju.

Vi skal prate litt som observasjonene som er gjennomført i ditt klasserom, og ut ifra dette har vi kommet frem til flere eksempler som vi ønsker dine refleksjoner på. Med tanke på forebygging av problematferd ønsker vi å starte med temaet relasjoner. For oss virker det som at du er veldig bevisst gode relasjoner til dine elever. For eksempel har vi sett at du tar deg tid til alle elevene, og at du setter deg ned på deres nivå.

- Kjenner du deg igjen i disse tankene og handlingene vi har observert?

Da ønsker vi å reflektere litt rundt temaet sammen med deg, så nå kommer vi til å komme med noen spørsmål.

Hvilke tanker gjør du deg om relasjonene til elevene dine? Er du bevisst disse?

- Har det alltid vært sånn?
- Hvordan tror du ditt fokus på relasjoner påvirker klassemiljøet?
- Er det noen du føler det er ekstra sårbart for?

Så ønsker vi gjerne å reflektere rundt litt konkrete handlinger. Vi ser at du setter deg sammen og spiser med elevene i matpausen.

- Har du alltid gjort det på denne måten?
- Er det bevisste valg hvem du setter deg med?
- Hvilke vurderinger gjør du når du velger hvem du setter deg med?
- Hva kan være konsekvensene om du ikke hadde satt deg sammen med elevene?
- Hadde relasjonene vært på samme nivå om du ikke hadde gjort det?
- Er dette noe du tenker kan virke forebyggende for problematferd?
- Hva med eleven med spesialundervisning på eget rom, deltar hen i matpausen?
  - Hvis ja/nei, hva er med på å bestemme om hen gjør det eller ikke?
- Sitter du noen ganger sammen med hen?
  - Hvis ikke, hvordan arbeider du med relasjonen til eleven?
  - Hvilke tanker gjør du deg om relasjonen du har til eleven nå?
  - Hvilke tanker gjør du deg om elevens jevnalderrelasjoner?
  - (Hvis eleven får bestemme litt selv) Føler du deres relasjon, eller jevnalderrelasjoner kan være en faktor for hvor mye hen er i klasserommet?
  - Er det noe du føler du kunne gjort annerledes når det kommer til denne relasjonen, eller generelt?
  - Er dette noe dere snakker om i lærerteamet, evt. med spesialpedagog?

Takk for gode refleksjoner rundt relasjoner. De neste eksemplene vi ønsker å gå inn på handler om klasseledelse. Vi opplever deg som en varm og tydelig lærer.

- Kjenner du deg igjen i det vi har observert?

Da ønsker vi å reflektere litt rundt temaet sammen med deg, hvor vi kommer med noen spørsmål.

- Er din klasseledelse bevisst? Har den alltid vært slik?
- Passer denne klasseledelsen alle elevene?
- Når føler du at du blir utfordret i forhold til klasseledelse?

Vi opplever at du er opptatt av forutsigbarhet, og ser blant annet at du går gjennom dagsplanen på tavlen sammen med elevene på starten av dagen.

- Hvordan reflekterer du rundt det du gjør her?

- Hvordan opplever du effekten av å gå gjennom dagsplanen?
- Vi ser også at du benytter virkemidler som tidtaker og lydnivåmåler, hvilke refleksjoner gjør du deg rundt det du gjør her?

Vi ønsker å gå inn på en handling vi har observert i klasserommet. En elev kommer inn i klasserommet etter friminutt og legger seg ned. Du snakker rolig «nå har du vært kjempeflink i to timer, nå tror jeg at du klarer norsken også. Vi skal holde på med.....». Elev setter seg ved pulten.

- Hvilken bevissthet har du bak hvordan du handler i denne situasjonen?
- Hvorfor tror du at eleven satt seg ved pulten igjen og ikke fortsatte på gulvet?
- Hvordan tror du hendelsen ville ha utspilt seg dersom du hadde gjort det på en annen måte?
- På hvilken måte kan din handling virke forebyggende for problematferd?

Takk for dine refleksjoner rundt klasseledelse. Vi beveger oss videre til neste tema som handler om tilpasset opplæring. Vi opplever at du legger mye vekt på motivasjon og mestring for alle elevene i klassen din.

- Kjenner du deg igjen i dette?
- Hvordan vil du reflektere over din rolle?
- Hva tror du er fordelen med å tilpasse undervisningen?

Vi ønsker å gå inn på et mer konkret eksempel fra observasjonene, hvor du er i forkant med å forklare at de elevene som har behov for hjelp med fingerheklingen vil få det. Videre ser det ut for oss som at du har en individuell avtale med en elev, hvor du hjelper til med fingerheklingen.

- Hvilke tanker gjør du deg om denne situasjonen?
- Hvorfor er det viktig for deg å være i forkant her?
- Hvilke konsekvenser kan forekomme om du ikke hadde en avtale med eleven?
- Hvordan arbeider du for å sikre selvstendighet samtidig som du gir støtte og veiledning for å mestre?

Vi legger også merke til at du er god til å aktivt bemerke positive sider ved elevene dine

- Hvilke tanker gjør du deg om det du gjør her?

Avsluttende spørsmål/avrunding:

- Har du andre tanker rundt observasjonene?
- Er det noe annet du vil komme med?

Tusen takk for alle dine refleksjoner, vi setter pris på din deltakelse.

## Vedlegg 4

### Samtykkeskjema

#### Informasjon om Masterprosjekt ved NTNU i Trondheim.

Studiens formål handler om å undersøke hvilke erfaringer og refleksjoner en kontaktlærer har i sitt arbeid med forebygging av problematferd. Vår problemstilling er følgende: «Hvilke erfaringer har læreren knyttet til forebygging av problematferd i klasserommet, og hvordan reflekterer hun over det hun gjør?». For å finne svar på problemstillingen vil vi gjennomføre en klasseromsstudie bestående av intervjuer og observasjoner.

Vi vil bruke en Diktafon-app fra Nettskjema, som vil ta lydopptak av intervjuene. Dette er for at vi skal transkribere det som blir sagt, og i transkripsjonen vil alt bli anonymisert. Lydopptakene vil slettes etter transkripsjonene. Vi vil ikke hente inn personlige opplysninger om deg, utenom alder, kjønn, yrke og arbeidstid som lærer. Siden studien er en masteroppgave vil den publiseres gjennom NTNU, men informasjonen vil ikke kunne spores direkte til deg.

Vårt masterprosjekt skal leveres inn 1. juni 2024, etter den tid vil vi avslutte studien og slette lydopptak og observasjonsnotater. Det er frivillig å delta i studien, og det er mulig å trekke seg som deltager gjennom hele prosessen. Du som deltager og arbeidsplassen din vil bli anonymisert. Studien er meldt inn til SIKT meldeskjema.

Om du har spørsmål til studien kan du kontakte oss:

Thea Martine Konradsen: Tlf: 48041129 eller epost: [theamko@stud.ntnu.no](mailto:theamko@stud.ntnu.no)

Emilie Holthe Kjesbu: Tlf: 46889512 eller epost: [emiliehk@stud.ntnu.no](mailto:emiliehk@stud.ntnu.no)

Mvh

Emilie Holthe Kjesbu og Thea Martine Konradsen

Jeg har lest og mottatt informasjon om masterprosjektet, og er villig til å delta

**Signatur og dato:** \_\_\_\_\_

## Vedlegg 5



# NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Til foresatte

Vi er to masterstudenter i spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring – NTNU i Trondheim. Vi ønsker å undersøke hvordan læreren arbeider med å forebygge problematferd i klasserommet, gjennom en klasseromsstudie med fokus på læreren.

Kontaktlærer har takket ja til å delta i studien, og hun vil gjennom intervju dele sine erfaringer med oss. Vi ønsker også å observere hennes praksis, og kontaktlærer har åpnet opp for at vi får være med i klasserommet å observere hennes praksis noen dager i uke 10. Vi ønsker å presisere at det er ikke elevene i klassen som skal observeres, men heller hvordan læreren arbeider. Alle opplysninger som kommer frem gjennom intervju og observasjoner vil bli forsvarlig anonymisert.

Dersom dere har spørsmål, må dere gjerne ta kontakt med oss på telefon eller e-post:

Thea Martine Konradsen: tlf.: 48041129 eller e-post: [theamko@stud.ntnu.no](mailto:theamko@stud.ntnu.no)

Emilie Holthe Kjesbu: tlf.: 46889512 eller e-post: [emiliehk@stud.ntnu.no](mailto:emiliehk@stud.ntnu.no)

Med vennlig hilsen

Thea Martine Konradsen og Emilie Holthe Kjesbu

## Vedlegg 6

### Observasjonsskjema i klasserommet

Observasjoner	Tanker	Spørsmål
Lærer skriver opp dagen på tavlen.	Forutsigbarhet?	Hvorfor gjør hun dette?
Lærer setter seg ved en elev. De kommuniserer om leksene.	Ekstra støtte?	Hvorfor setter hun seg ved hen?
Lærer: "Nå vil jeg dere skal ta opp matematikkboka, og vise meg leksene"	Forventninger / krav	

## Vedlegg 7

Eksempel på koding av datamaterialet:

<b>Kodeord</b>	<b>Transkribering</b>
<i>Forutsigbarhet, struktur</i>	<i>«Jeg vet hva som er viktig for meg å presisere, eller hva som er viktig for meg å gjøre for i størst mulig grad unngå at for eksempel utagering skal være deres måte å utrykke seg på»</i>
<i>Mestring, tilpasse undervisningen, støtte</i>	<i>«Jeg vil at elevene skal gå hjem med den følelsen av at: «Å, i dag lærte jeg noe nytt, eller i dag knakk jeg den koden». Det er fortsatt vanskelig, men i morgen kanskje jeg klarer det. Men jeg tenker at det er forskjellig fra elev til elev, og at det er viktig å legge til rette, forklare tydelig og vise at jeg er her for deg»</i>
<i>Skape gode relasjoner, gode samtaler, engasjert i elevenes interesser</i>	<i>«Jeg var med mye ute i friminutt, noen ganger sparket jeg fotball med guttene, noen ganger var det turning med jentene. Vi var på noen uteskoledager, der er det mye enklere å komme i kontakt og bygge relasjoner når man er i aktivitet. Det er lettere visst man skal ha en vanskelig samtale»</i>

<b>Kodeord</b>	<b>Observasjonsnotat</b>
<i>Forutsigbarhet, struktur</i>	<p>Ida kommer inn i klasserommet før elevene. Når alle elevene er på plass, hilser de både på oss og læreren. Etter hilsmning setter Ida i gang timen med å skrive på tavlen. Hun starter med dagens dato, og spør klassen om de vet hva som skal skje i dag. Elevene rekker opp hendene og Ida velger ut hvem som skal svare på hvilket fag hun sikter til. Samtidig som elevene svarer i tur og orden, skriver Ida opp dagsplanen med kritt på tavlen. Hun skriver i tillegg opp klokkeslett på friminutt og matfriminutt. Når de er ferdige med å gå gjennom dagsplan i plenum, innleder hun til dagens første fag (Obs. Not. 5, 04.03.24).</p>

## Vedlegg 8

Eksempel på koder kategorisert etter tema

<b>Tema</b>	<b>Kodeord</b>
<i>Positive relasjoner</i>	<i>Skape gode relasjoner, gode samtaler, engasjert i elevenes interesser</i>
<i>Klasseledelse</i>	<i>Forutsigbarhet, struktur</i>
<i>Tilpasset opplæring</i>	<i>Mestring, tilpasse undervisningen, støtte</i>



## Vedlegg 9

Eksempel på tema knyttet til relevant teori

<b>Tema</b>	<b>Teori</b>
<i>Positive relasjoner</i>	<i>Positive lærer-elev-relasjoner</i>
<i>Klasseledelse</i>	<i>Autoritativ klasseledelse</i>
<i>Tilpasset opplæring</i>	<i>Stillasbygging, mestringsforventning</i>

