



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Atferdsutfordringer i skolen

Kari Eklund Solberg

Veileder

Førsteamanuensis Janicke Heldal Stray

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i lektorutdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen

Det teologiske menighetsfakultet, 2015, vår
AVH5050, Avhandling Lektorprogram i RLE / religion og etikk og samfunnsfag (30 ECTS)

Profesjonsrettet master, Lektorprogrammet

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNHOLDSFORTEGNELSE	2
Forord	4
1.0 Innledning	5
1.1 Atferdsutfordringer i skolen	5
<i>Problemstilling</i>	6
<i>Begrepsdefinisjon</i>	6
1.2 Kontekstualisering	7
<i>Andre teoretiske innfallsvinkler</i>	8
1.3 Metode	10
<i>Oppbygging av prosjektet</i>	12
<i>Oppsummering av kapitlet</i>	12
2.0 Teoretiske perspektiver på atferdsutfordringer i klasserommet	13
2.1 Problemløsning gjennom samarbeid - Ross W. Greene	13
<i>Årsaksforklaringen på atferdsutfordringer</i>	13
<i>Lærers respons på atferdsutfordringer</i>	14
<i>Det relasjonelle aspektet</i>	16
<i>Oppsummering av Greene</i>	17
2.2 Atferdskorrigerings - Bill Rogers	18
<i>Årsaksforklaringer på atferdsutfordringer</i>	18
<i>Lærers respons på atferdsutfordringer</i>	19
<i>Det relasjonelle aspektet</i>	23
<i>Oppsummering av Rogers</i>	24
2.3 Sosial kompetanse - Terje Ogden	25
<i>Årsaksforklaringer på atferdsutfordringer</i>	25
<i>Lærers respons på atferdsutfordringer</i>	26
<i>Det relasjonelle aspektet</i>	28
<i>Oppsummering av Ogden</i>	28
2.4 Oppsummering av teoretikerne	29

3.0 Intervjuanalyse	30
3.1 Årsaksforklaring på atferdsutfordringer	31
<i>Sosial kompetanse som kjennetegn på elev med atferdsutfordringer</i>	<i>31</i>
<i>Hjemmeforhold.....</i>	<i>32</i>
<i>Språkvansker.....</i>	<i>33</i>
<i>Diagnoser.....</i>	<i>34</i>
<i>Skolesystemet</i>	<i>34</i>
3.2 Lærers respons på atferdsutfordringer.....	36
<i>Lærers forventning til en elev med atferdsutfordringer</i>	<i>36</i>
<i>Opplæring i sosial kompetanse.....</i>	<i>37</i>
<i>Elevbidrag i form av samtaler.....</i>	<i>38</i>
<i>Læreren som en trygg leder</i>	<i>39</i>
3.3 Det relasjonelle aspektet	40
<i>Empati i skolen.....</i>	<i>41</i>
3.4 Oppsummering av intervjuanalyse	43
4.0 Drøfting.....	45
4.1 Årsaksforklaring på atferdsutfordringer	45
<i>Manglende ferdigheter</i>	<i>45</i>
4.2 Respons på atferdsutfordringer.....	49
<i>Tidsaspektet i skolen</i>	<i>49</i>
<i>Elever med diagnoser</i>	<i>51</i>
<i>Trygghet gjennom klasseledelse.....</i>	<i>53</i>
4.3 Det relasjonelle aspektet ved atferdsutfordringer.....	54
<i>Intensjonen bak responsen på atferdsutfordringer</i>	<i>54</i>
<i>Empati i skolen.....</i>	<i>57</i>
4.4 Konklusjon	59
Appendix 1: The 4W form, Bill Rogers.....	61
Appendix 2: Analyse av mangelfulle ferdigheter og uløste problemer (AMFUP)	62
Appendix 3: Intervjuguide.....	64
Appendix 4: Samtykkeerklæring.....	65
5.0 Litteraturliste	66

Forord

Etter fem måneder med akademiske ord, fraser og tankerekker har jeg nå satt et stort punktum på en fem år lang utdannelse. Det er kun en sommerferie som skiller mellom livet som student og arbeidstager, og jeg tør påstå at mastergradens tema har forberedt meg på livet som lærer.

Min veileder fortjener en stor takk. Det er gøy med veiledningstimer som varer en time lenger enn oppsatt, fordi emner som PISA-tester, skolens formål og pedagogikk har gjort oss begge engasjerte. Jeg har lært utrolig mye gjennom disse månedene. Hjertelig takk for konstruktive, til tider nådeløse, tilbakemeldinger og oppmuntringer. Du har virkelig vært en stor inspirasjon for meg.

Det er ikke sjeldent at mannen min har måtte bruke ettermiddager og kvelder på å høre om forskjellene mellom Greene, Rogers og Ogden. Pluss og minus med atferdskorrigeringer, hvordan lytte til elever, læreren som en konsekvent leder, ris, ros og tilstedeværelse som en trygg voksenperson. Jeg innser at disse temaene er for spesielt interesserte, men han har trofast lyttet til en tidvis meget engasjert kone. Særlig mot slutten har han fungert som motivator, terapeut og kokk for en sliten skribent som kjempet mot tidsfristen for innlevering.

Hjertelig takk også til familie og venner som har sendt blomster og oppmuntringer min vei, for koselige kaféturer, is-pauser, Campaigners og andre pusterom. Det har betydd så mye.

Oslo, mai 2015

Kandidatnummer 5003

1.0 Innledning

Jeg skal i dette kapittelet introdusere temaet atferdsutfordringer i skolen. Dette emnet har vært diskutert det siste tiåret, og er stadig like aktuelt. Gjennom PISA-tester, elevundersøkelse og tiltak fra øverste hold i politikken har atferdsutfordringer blitt satt på dagsorden.

Problemstilling, begrepsavklaring og prosjektets oppbyggelse blir presentert i dette kapittelet, og formålet med dette kapittelet er å gi en introduksjon av hva som har blitt diskutert innen dette feltet. Jeg skal også presentere hvilke innfallsvinkler jeg har valgt å besvare problemstillingen fra.

1.1 Atferdsutfordringer i skolen

Gjennom flere timer med elever som ofte stemples som ”bråkeelever” har jeg prøvd meg som vikarlærer for elever med atferdsutfordringer. Det har ikke manglet på advarsler om hva som ventet meg med disse elevene, og råd om å være myndig og streng ble gitt meg hver gang. Det som skjedde da jeg tok meg tid til å lytte til elevene og gi dem positiv respons og tilbakemeldinger, var at min opplevelse av elevene ble helt annerledes enn hva advarslene tilsa.

Interessen for å skrive en oppgave om lærers respons på slike elever har økt mer jo nærmere jeg har kommet slutten av utdannelsen. Sjansen er stor for at jeg vil møte elever med atferdsutfordringer i mitt yrkesaktive liv. De tilpasningsdyktige elevene blir i størst grad belønnet eller verdsatt i skolen. Det vil si at de utholdende, pålitelige, lydige, forutsigbare, samarbeidsvillige og tilpasningsdyktige elevene blir i sterkest grad vurdert positivt av lærerne i forhold til både skolefaglige prestasjoner og sosial utvikling (Nordahl,2005). Motivasjonen og drivkraften for å skrive denne mastergraden har vært å lære mer om elever som ikke går inn under en slik beskrivelse og hvordan jeg kan møte disse i klasserommet.

Dette prosjektet bygger på teorier om Problemløsning gjennom samarbeid (Greene, 2011), atferdskorrigerings-teori (Rogers,2011) og sosial kompetanse (Ogden, 2009). Jeg bruker teoriene som rammer for å diskutere og analysere intervjuer jeg har foretatt blant lærere i skolen. På denne måten kan jeg gjøre en undersøkelse der formålet har vært å speile praksis i teorier om atferdsutfordringer i klasserommet.

Problemstilling

Fire lærere ble intervjuet i forbindelse med dette prosjektet, og målet var å se hvorvidt de ulike teoriene også fungerer i ”virkeligheten”, eventuelt hvorfor det ikke fungerer.

Det jeg ville undersøke var følgende spørsmål:

Hvordan skal lærere respondere på atferdsutfordringer i skolen?

Teori er viktig for praksis, og kan fungere som verktøy for lærerens tilnærming til og forståelse av det som skjer i klasserommet. Jeg har valgt å bruke de tre teoretiske tilnærmingene som utgangspunkt for å forstå det lærerne forteller i intervjuene. En viktig ambisjon har vært å undersøke lærernes strategier, forstått som problemløsning gjennom samarbeid, atferdskorrigerer og eller sosial kompetanse.

Dette er en problemstilling som beskriver lærerens synspunkter, og jeg vil gjennom tre forskningsspørsmål redegjøre og drøfte problemstillingen:

- 1) Hvordan forstår lærerne atferdsutfordringer i skolen?
- 2) Hvordan respondere lærerne på atferdsutfordringer?
- 3) Hva har det rasjonelle aspektet – altså forholdet mellom lærer og elev - å si i møte med atferdsutfordringer?

Begrepsdefinisjon

Det er dristig å sette én definisjon på atferdsutfordringer, og forskere har forsøkt å gi flere titler og definisjoner til elever med atferdsutfordringer. Eksempler på disse karakteristikene er ”skoletrette”, hyperaktive”, ”uten impuls kontroll”, ”problembarn” og attpåtil ”verstinger” (Duesund,2014:572) I lærerintervjuene brukte jeg ordet atferdsutfordringer i beskrivelsen av elever som flytter fokuset fra det som skal foregå i klassen.

Ogden bruker ordet atferdsproblemer, mens Greene og Ogden benytter seg av ordet atferdsutfordringer. Jeg vil konsekvent benytte meg av ordet atferdsutfordringer alle steder utenom i redegjørelsen av Ogdens teori i kapittel 2. Grunnen til at jeg velger å benytte meg av atferdsutfordring fremfor atferdsproblem, er at begrepene ofte fylles med samme mening. Det

er ikke i min interesse å bidra med et ytterligere negativt fokus i diskursen om atferd. Jeg vil bruke Liv Duesunds begrunnelse for en reservert bruk av ordet atferdsproblemer:

”Det vil også kunne ha et visst subjektivt islett når et begrep som atferdsproblem anvendes, uavhengig av hvilke forventninger og krav en voksen selv stiller til oppførsel. Derfor skal en omgås begrepet med forsiktighet og vite at ens eget skjønn kan påvirke hvor en setter grensen mellom akseptabel og uakseptabel atferd”
(Duesund,2014:573)

Utfordringen med å finne en definisjon av atferdsutfordringer, er hvordan alle fra tid til annen kan kjenne seg igjen i beskrivelser som ”skoletrett”, ”småpratete” og ”engasjement som ender i høylytte uttalelser”. Ved å se hvor ofte disse hendelsene gjentas, intensitetsnivået og varigheten er det likevel mulig å sette en grense for hva som kan kalles atferdsutfordrende (Duesund,2014).

I dette prosjektet skal jeg undersøke det som defineres som ”mindre til middels forstyrrende atferd”, som innebærer en rekke utenomfaglige atferder som forårsaker forstyrrelser i klasserommet og som i sin tur hindrer lærer i å utføre undervisningen, samt forstyrre andre elever (Reed, Kirpractic,1988) Den type atferdsutfordringer som er belyst i denne oppgaven er atferdsutfordringer som ikke er graverende, men atferd som flytter fokuset fra undervisning.

Jeg har valgt å avgrense prosjektet ved årsaksforklaringen som diagnostisering, elever som får hjelp av ulike instanser som PPT, BUP eller som har vedvarende, kontekstuavhengig og sterkt forstyrrende atferd. Dette fordi det faller utenfor begrepsdefinisjonen jeg skriver ut fra.

1.2 Kontekstualisering

Det har vært et økende fokus på uro de siste 15 årene. Ved å kontekstualisere uro som fenomen inn i et Norge med et stort fokus på testresultater, skal jeg i dette kapitlet løfte frem hvordan både lærere, media og politikere har fokusert på dette i over et tiår.

Årsaken til det økte søkelyset på atferdsutfordringer kan være de kontroversielle PISA-testene utført av organisasjonen OECD. Gjennom testing av et utvalg 15-åringer blir deltagerlandene rangert etter oppnådd resultat. Testene i seg selv gir ingen tydelig indikasjon på hva som er

årsaksforholdene til resultatene, og overlater tolkningsansvaret til de respektive landene (Sjøberg, 2014). Resultatene fra PISA-testene har plasserte Norge på topp når det kommer til uro (Duesund,2014) og dette har gitt ringvirkninger helt til øverste hold i den norske politikken. Selv daværende statsminister Jens Stoltenberg kommenterte testresultatene i sin nyttårstale i 2008, da han mente at resultatene måtte ses som et alvorlig varsel (Regjeringen,2008).

Den nettbaserte brukerundersøkelsen Elevundersøkelsen i regi av utdanningsdirektoratet gir også en beskrivelse av uro i den norske skolen. Elver fra 7., 10. og 11. trinn svarer på opplevelsen av læringsmiljøet gjennom kartlegging av skolehverdagen. Eksempler på temaer er trivsel, medbestemmelse og faglig veiledning (Udir,2015) Funnene er blitt beskrevet som urovekkende, og testresultatene fra 2011 viste at hele 1/3 av elevene observerer hvordan en lærer svært ofte, eller alltid må bruke mye tid på å få ro i klassen. Hele 30% svarer at de ofte blir forstyrret av andre når de arbeider på skolen (Wendelborg,2011)

Association of Teachers and Lectures utførte i 2013 en undersøkelse som omhandlet den generelle uroen i klasserommet. Hele 79 prosent av lærerne beskrev elever som prater i timen, og i underkant av 70 prosent av lærerne meldte om ignorering og fravær av respekt. Tallene er hentet fra England, men de samme tendensene finnes også i Norge (Duesund,2014). Disse funnene tvinger lærere og skoleledelser til å finne årsaksforklaringer på atferdsutfordringer, og hvordan det skal bli respondert på.

Andre teoretiske innfallsvinkler

Det er mange innfallsvinkler på temaet atferdsutfordringer i skolen. Jeg skal nå presentere hvordan klasseledelse, skolemiljø og lærers syn på uroligheter er viktige tilnæringsmåter til atferdsutfordringer.

En tilnærming som har fått mye oppmerksomhet er klasseledelse. Sigrun Karin Ertesvåg skriver i artikkelen ”Profesjonelle kulturar og uro i skulen” (2014) hvordan den profesjonelle kulturen påvirker skolen som helhet. Gjennom opprettholdelse av strukturer og rutiner, vil skolen oppnå en kollektiv mestringstro. Ledelsen gir med dette lærerne et godt grunnlag, og legger i andre runde en basis for bedre et læringsmiljø for elevene. Dette fordi det er lærere som gjør at elevene presterer bra. Ertesvåg beskriver skoler uten disse karakteristikkene som

skoler med større sannsynlighet for atferdsutfordringer. Disse skolene har svakere ledelse og lærere har mindre samarbeid seg i mellom. I artikkelen viser Ertesvåg sammenhengen mellom skoler som ikke har en sterk organisasjonskultur og elevenes rapportering av uro, og Ertesvåg ser på det strukturelle som en årsaksfaktor til atferdsutfordringer.

En annen tilnærming beskriver Thomas Nordahl i Læringsmiljø og pedagogisk analyse – en beskrivelse og evaluering av LP-modellen (2005). Her blir hele skolemiljøet blir tatt i betraktning. Funnene i den ti år gamle analysen viser hvordan det var vanskelig å finne én årsak til atferdsutfordringer hos elever, også ti år tilbake i tid. Nordahl hevder det økologiske fokuset må bli vurdert, fordi det kan være mange faktorer som utløser atferdsutfordringer. De kontekstuelle betingelsene blir satt i sammenheng med elevers atferd, og analysen viser elever og lærere i interaksjon med hverandre. Nordahl advarer mot individorienterte årsaksforklaringer på atferd, og grunngir dette med en bekymring for patologisering av elever. Det som tidligere ble beskrevet som vanlig oppførsel blant elever, frykter han nå blir gjort til en diagnostisert lidelse.

Nordahl hevder at fremfor individuelle årsaker, er det derimot under bestemte undervisningsmessige og relasjonelle betingelser atferdsutfordringer skjer. Eksempler på slike betingelser er lite struktur i undervisningen, dårlige relasjoner elevene seg i mellom, klassemiljøer som bærer preg av konflikt og regler uten regelhåndhevelser. En klasse som mangler en klasseleder, i dette tilfellet en som kan håndheve reglene, avgjør nivået av atferdsutfordringer i klassen. Utgangspunktet for det kontekstuelle perspektivet i analysen er hvordan alle mennesker er i interaksjon med omgivelsene rundt seg. Nordahl hevder det er svært sjeldent at elever handler uavhengig av omgivelsene de omgås i. Nordahl sier også i foredraget ”Hva kjennetegner god klasseledelse”(2013) blant annet hvordan uro også kan være et valg elever tar. I klasser hvor det ikke er sosialt akseptert å være flink på skolen, kan særlig gutter ty til grep som uro, i den tro at det kompenserer for gode skolerestater.

En tredje tilnærming tar for seg selve synet på uroligheter. Liv Duesund beskriver hvordan arbeidsrelatert uro for noen lærere utgjør det ultimate miljø for læring. Et klasserom med godt læringstrykk, høylytt begeistring for fagene og debatter med engasjerte elever som kappes om å komme til ordet, er for noen lærere langt innenfor akseptabel atferd (Duesund,2014). I en slik sammenheng kan det også være betimelig å stille spørsmål ved kravet om elever som skal sitte stille gjennom en hel skoledag. Det kan være et positivt tegn dersom elever kjenner på en

rastløshet (Bjørnestad, Duesund og Stray, 2014) og lærere vil strekke seg lenger nettopp på grunn av dette. Det vil derimot for andre lærere være svært utfordrende med all form for uro. Noen lærere kan beskrive høylytt engasjement som fokusflyttende uro, og som i neste runde kategoriserer elever som atferdsutfordrende (Ødegård,2014) Spørsmålet blir da om det er en stemning som avgjør hva som er innenfor rammene av akseptabel atferd. I artikkelen ”Mindre problematferd i grunnskolen?” (Sørli, Ogden,2014) beskrives utviklingen av atferdsutfordringer over et tiår. Her kommer det frem hvordan lærere rapporterer om stadig mindre atferdsutfordringer. Det vises til en nedtrapping av slik atferd både i og utenfor klasseromskonteksten. Med disse funnene beskriver lærerne en skolehverdag som har mer velfungerende elever som omgås godt både faglig og i friminuttene. Funnene gjelder ikke bare for alvorlige atferdsutfordringer, men også for det som kan graderes som mindre alvorlige atferdsutfordringer.

Disse tre innfallsvinklene til mastergradens tema viser spennet av teorier forskere har til atferdsutfordringer. Deres argumentasjon viser til skolens profesjonelle kultur blant lærere og administrasjon, videre til å inkludere alt av påvirkning i skolemiljøet eller til slutt hvordan lærers aksept for uro er varierende.

1.3 Metode

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan lærere forstår og møter atferdsutfordringer i klasserommet. Jeg er primært interessert i hvordan konkrete episoder oppleves for lærerne. For å få denne informasjonen, har det vært hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming gjennom semistrukturerte intervjuer. Jeg ønsket en fri form for samtale, innenfor rammene av en tematisert intervjuguide, hvor det også var rom for oppfølgingsspørsmål dersom det kom frem interessante perspektiver. Intervjuets formål var å nøste frem historier og få frem ny innsikt.

Prosjektet tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som vil danne oppsettet i både redegjørelse, intervjuanalyse og drøfting. De tre forskningsspørsmålene omhandler årsaksforklaring på atferdsutfordring, respons på atferdsutfordringer og det relasjonelle aspektet ved atferdsutfordringer. Ved å følge en slik oppbyggelse legger jeg grunnlaget for en ryddig og teoretisk fundert diskusjon og analyse gjennom hele prosjektet. Det er nødvendig

med en slik struktur, fordi temaet atferdsutfordringer kan forstås på ulike måter teoretisk og hos informantene.

De fire intervjuobjektene vil få de fiktive navnene Herman, Lennette, Guro og Åshild. Dette er gjort for tydelig å skille svarene fra hverandre, samt anonymisering av intervjupersonene. Herman er lærer på en spesialskole for barneskoleelever. Lennette er kontaktlærer på 5.trinn på en tiårig grunnskole. Guro er kontaktlærer for 1.trinn på samme skole som Lennette og Åshild jobber som faglærer i ungdomsskolen. Alle fire underviser i faget RLE, og skolene er lokalisert på Østlandet.

Tre av fire informanter har kort fartstid i læreryrket. Valget av informanter er ikke basert på antall års erfaring, men heller basert på å få en spredning av erfaringer fra forskjellige trinn. Forskning viser at håndtering av atferd på skolen er en av lærernes største utfordring, uavhengig av hvor lang erfaring læreren har (Evertsen & Weinstein,2006) De kvalitative intervjuene ble gjennomført for å få en innsikt i hvordan de opplever atferdsutfordringer og hvordan de vil respondere på det.

Intervjuguiden er bygget rundt forskningsspørsmålene, og hvert spørsmål i intervjuguiden er forankret i teoriene til Greene, Rogers og Ogden. Guro var den eneste av informantene som ønsket å få spørsmålene på forhånd. Fra min side var det ønskelig at de svarte intuitivt da de fikk spørsmålene. Dette er fordi noen av spørsmålene er på grensen til banalt enkle og lite førende (Kvale,Brinkmann,2012). Spørsmålet ”samarbeider du med noen?” kan for eksempel avdekke et fravær av samarbeid med elever, eller en forakt for samarbeid med kollegaer.

Gjennomføringen av intervjuene utfordret meg som intervjuer. I transkripsjonen kom det særlig frem hvordan jeg kan ha påvirket intervjuobjektens svar, ved at jeg var delaktig i samtalen. Gjennom oppfølgingsspørsmål, og at jeg selv kunne direkte si meg enig eller bidra med non-verbale tilbakemeldinger, ser jeg i ettertid at jeg kan ha påvirket intervjuobjektene. Til tross for dette, vil jeg si at det ble holdt en profesjonell avstand, og at temaet hele tiden var sentrert rundt spørsmålene (Kvale,Brinkmann,2012).

Herman er kontaktlærer på en spesialskole, og jobber med elever som har atferdsutfordringer i mer alvorlig grad enn definisjonen jeg skriver ut fra. Jeg mener likevel at hans erfaringer bør bli tatt med, sett i lys av Greenes teori om hvordan alle elever, med diagnose eller atferdsutfordringer, kan følge samme tiltaksplan (Greene,2011)

Oppbygging av prosjektet

I det første kapittelet har jeg presentert problemstillingen, begrepsavklaring og begrensninger. Temaet ble kontekstualisert, og jeg beskrev min personlige motivasjon for å skrive denne masteroppgaven.

Kapittel 2 er viet til presentasjon av de tre teoretiske tilnærmingene dette prosjektet bygger på. Greene, Rogers og Ogden benytter seg av henholdsvis Problemløsning gjennom samarbeid, atferdskorrigerende og sosial kompetanse som tiltak til elever med atferdsutfordringer.

Kapittel 3 inneholder analysen av intervjuene. Analysen presenterer fire læreres utsagn, hentet fra kvalitative, semistrukturerte intervjuer. For å redegjøre for lærernes uttalelser om atferdsutfordringer, har jeg benyttet meg av forskningsspørsmålene som analyseverktøy.

Kapittel 4 drøfter funnene fra kapittel 2 og 3 innenfor rammene av forskningsspørsmålene. I det avsluttende kapittelet oppsummerer jeg funn fra redegjørelsen av teori og intervjuene.

Oppsummering av kapittelet

Jeg har nå begrenset oppgaven til å omhandle elever med moderate atferdsutfordringer. Problemstillingen jeg skal besvare omhandler hvordan lærer skal respondere på atferdsutfordringer. Tre forskningsspørsmål danner strukturen for hele prosjektet, og jeg skal sammenligne teoretikernes og lærernes mening om hva som er årsaksforklaringen på atferdsutfordringer, lærers respons på atferdsutfordringene og til sist hvordan det relasjonelle aspektet påvirker læres møte med atferdsutfordringer.

2.0 Teoretiske perspektiver på atferdsutfordringer i klasserommet

Det er flere måter å forstå atferdsutfordringer på. I denne oppgaven sammenlignes tre tilnærminger som har til felles at atferdsutfordringer diskuteres som manglende ferdigheter. Først vil jeg se på Problemløsning gjennom samarbeid (Greene,2011), deretter atferdskorrigerer (Rogers,2011) og til sist sosial kompetanse (Ogden,2009). Forskningsspørsmålene former strukturen i dette kapittelet.

2.1 Problemløsning gjennom samarbeid - Ross W. Greene

Greene jobber ved University of Harvard, og er grunnlegger av programmet Collaborative Problem Solving Institute, på barneavdelingen ved Massachusetts General Hospital. Han er en aktiv foredragsholder, og er forfatter av bøkene Utenfor (2011), og Eksplosive Barn (2005). Greene kritiserer teorier om disiplin og nulltoleranse-politikk i møte med atferdsutfordrende barn, og ønsker en endring av skolepolitikken velkommen. Med eksempler fra 17 års erfaring, presenterer han velprøvde og innovative tiltak i møte med atferdsutfordrende elever.

Årsaksforklaringen på atferdsutfordringer

Greene er ikke enig i ofte benyttede årsaksforklaringer som hjemmesituasjon, dårlig innstilling, manipulerende og oppmerksomhetssyke elever for å forklare atferdsutfordringer. Han beskriver slike årsaksforklaringer som klisjeer, og hvordan de er mangelfulle ved at de ikke fokuserer på hva som utløser utfordringene for elevene (Greene,2011:26).

I følge Greene kan atferdsutfordringer forstås som mangel på ferdigheter hos eleven. Ved å fokusere på elevens ferdigheter forklarer han hvorfor noen elever for eksempel ikke kan sitte stille gjennom en hel time, mangler evne til å uttrykke sine tanker og følelser, eller som ikke håndterer overganger til nye oppgaver. Elevene kan være i full stand til både høre og oppfatte hva læreren gir beskjed om, men mangler ferdighetene til å utføre det læreren ber om. Dette skyldes en utviklingsforsinkelse hos eleven. Forventningene læreren kan ha til en elev kan være i uoverensstemmelse med hva eleven faktisk er i stand til å gjøre. I dette er det frustrasjon og atferdsutfordringer utløses: En frustrasjon hos eleven fordi han eller hun ikke får til å gjøre som læreren ønsker (Greene 2011, Stray 2012) Triggeren eller det uløste problemet hos eleven kan være vansker med å håndtere forandringer eller bytting fra ett

tankesett til et annet. Dette er vansker som beskriver et kognitivt skifte. Greene mener at elevene er motivert til å gjøre som læreren sier, men de har en utviklingsforstyrrelse som hindrer dem i å utføre oppgavene. Det vil da bygge seg opp en frustrasjon i situasjonene de ikke mestrer. Greene hevder at bak hver eneste utagerende atferd ligger et uløst problem eller mangelfull ferdighet, eller begge (Greene, 2011:37)

Lærers respons på atferdsutfordringer

Jeg har nå beskrevet hvordan Greene fastslår manglende ferdigheter som årsaksforklaring på til atferdsutfordringer, og hvordan triggerer ytterligere kan fremprovosere utfordringene hos eleven. I det følgende presenteres Greenes forslag til lærers respons gjennom det han kaller Plan A, B og C.

Greene etterlyser et nytt syn på elever med atferdsutfordringer. Hans utgangspunkt er at alle elever ønsker å bli godt likt, fungere i sosiale sammenhenger, få venner og bli inkludert i miljøet. Dette gjelder også elevene med atferdsutfordringer, som av mange blir beskrevet som aggressive, brysomme og herdet for disiplin (Stray,2012) Greene beskriver særbehandlingen elever med faglige forsinkelser får i skolen, og etterlyser samme tilretteleggelse for elever med utviklingsforsinkelser. En dyslektiker har i Norge lovfestet rett til tilrettelagt undervisning (Lovdata,2008), og Greene kritiserer skoler som krever at eleven med utviklingsforsinkelser må tilpasse seg selv, til tross for at det Greene hevder er kognitive vansker på linje med lærevansker. Greene mener at det siste disse elevene trenger, er å bli utsatt for denne feilslåtte skolepedagogikken.

Greene presenterer tre planer for hvordan en lærer kan møte en elev med atferdsutfordringer. Plan A er hvordan læreren pålegger eleven sin vilje. Læreren er den dominerende part, og tvinger elevene til å følge sin beslutning (Greene, 2011:57). Et eksempel kan være hvordan læreren sier ”Dersom du ikke pakker sakene innen 20 sekunder, så får du ikke mer friminutt i dag”. Læreren har en forventning om en rask reaksjon i dette aktivitetsskiftet mellom arbeid og avslutning, og dersom eleven ikke følger beskjeden trues det med et fravær av et gode.

Plan C kan kalles kapitulasjon eller et prioriteringsvalg, alt etter hvordan det blir brukt. Kapitulasjonen skjer ved at lærer først igangsetter Plan A, men eleven nekter å følge den. Dersom lærer da kapitulerer fremfor å være konsekvent, igangsetter læreren Plan C som en kapitulasjon. Læreren mister kontroll over situasjonen og gir eleven rom til å påvirke konsekvenser for dens handlinger. Dersom Plan C blir brukt som et prioriteringsvalg, blir lærers kompetanse tatt i bruk. Læreren kan ikke hjelpe alle elever samtidig, og må vurdere hvilke saker og hendelser som skal bli fokusert på, og bruke sin tid der det er mest fruktbart (Greene,2011)

Plan B er Problemløsning gjennom samarbeid, fra nå av PGS. Denne planen krever et forarbeid i form av en kartlegging av triggere som utløser utfordringene hos elevene. I delkapittelet ”årsaksforklaringer til atferdsutfordringer” beskrev jeg hvordan triggere kan fremprovosere ytterligere atferdsutfordringer. Gjennom en 24-punktsliste (se appendix), har Greene listet opp de mest vanlige ferdighetsmanglene, og disse må kartlegges før Plan B igangsettes. Under følger fire eksempler på triggere, såkalte problemsituasjoner:

- Kronisk irritabilitet og/eller angst som merkbart hindrer kapasiteten til problemløsning.
- Vansker med å se ”gråsoner” – har en konkret, bokstavelig sort/hvitt-tenkning.
- Vansker med å håndtere forandringer, å bytte fra ett tankesett til et annet (kognitivt skift).
- Svak tidssans.

Etter kartleggingen følger Plan B, PGS, som inneholder tre faser. Den første fasen omhandler empati, og eleven gis den tiden som trengs for å sette ord på sin oppfatning av egen atferd. Denne tidkrevende fasen er selve grunnlaget i PGS. Målet er at læreren skal få en aha-opplevelse, og få en dypere forståelse av hvordan eleven selv forklarer atferdsutfordringen. Det er nå et ”hva” kommer frem: Hva det er som gjør at eleven har atferdsutfordringer. Det er viktig at læreren inntar en fordomsfri og åpen rolle i møte med eleven, og samtalen i den første fasen starter med et åpent spørsmål: ”Jeg har lagt merke til at du løper ut av klasserommet for tiden. Hva skjer?”. Ved å være nøytral unngår læreren at eleven går i forsvarsposisjon.

I den andre fasen skal lærer fortelle om sine bekymringer, fortelle om hva som har blitt kartlagt og legge frem sine tanker om hva som spesielt trigger eleven. Rekkefølgen av de to første fasene er kritisk, og elevens uttalelser skal veie tungt. Endres rekkefølgen, kan den første fasen bli omgjort til Plan A.

Siste fase inneholder idemyldring mellom lærer og elev. Begge parter har fortalt sin versjon, og sammen skal de nå finne løsninger som gir de varige ferdigheter eleven trenger. Dersom den første fasen har vært for kort, vil dette vise seg spesielt i slutfasen av Plan B. Uten at eleven føler seg sett og lyttet til, har ikke læreren kommet til bunns i årsaksforklaringen, og det kan være vanskelig for begge parter å bli enige om fremgangsmåten videre.

	Fase 1		Fase 2		Fase 3
Plan A	Lærer pålegger eleven sin vilje.		Plan A avler atferdsutfordringer.		Ingen løsning.
Plan B	Empatifasen: Eleven forteller om sin opplevelse.		Lærer uttrykker sin bekymring.		Idemyldring, brainstorming for felles løsning.
Plan C	1)Kapitulasjon	2) Velge sine kamper.	1) Først Plan A, men kapitulerer i møte med atferdsutfordringer.	2) Lærer prioriterer tiltak.	Elevene opplever ingen hjelp i denne fasen.

Fig 1. Illustrasjon av hovedtrekk ved de tre fasene

Det relasjonelle aspektet

Alle de tre fasene i Plan B viser hvordan alt hviler på det relasjonelle aspektet mellom lærer og elev. Greene skriver at eleven vil bry seg om hva læreren sier, dersom han eller hun merker en gjensidig omsorg. Når læreren er oppriktig interessert i å inviterer eleven til en samtale, og tiltakene bygger på elevens utsagn, signaliserer lærer et gjensidig avhengighetsforhold. Empatifasen åpner også for at eleven skal få satt ord på sine bekymringer, da disse bekymringen ikke alltid stemmer overens med lærers forutinntatthet. Empatifasen er også med på å gi barnet trygghet, ettersom det mest sannsynlig har blitt møtt av Plan A hele livet. Med dette mener Greene at Plan A, med lærers pålegging av sin vilje, avler atferdsutfordringer (Greene,2011).

Tidsaspektet er viktig gjennom hele PGS, også i det relasjonelle aspektet. En elev er ikke nødvendigvis åpen for å samarbeide eller ta i mot hjelp. En grunn til dette kan være tidligere erfaringer hvor lærere ikke har tatt seg tid til å lytte. Elevenes forsvarsmekanismer kan forveksles med atferdsutfordringer, og ved en forhastelse gjennom fasene vil ikke lærer komme forbi denne mekanismen. Dette kaller Greene for falsk empati. Dersom eleven ikke er mottagelig for hjelp i begynnelsen, oppmuntrer Greene læreren til å forstå dette som et uttrykk for at eleven er ærlig.

Oppsummering av Greene

Greene ønsker et nytt syn på atferdsutfordrende elever i skolen. Ved å se på dem som elever med kognitive forsinkelser, endres lærerens forventning og filosofi om eleven. Tiltakene læreren igangsetter ved atferdsutfordringer er enten Plan A, B eller C. Greene anbefaler Plan B som stimulerer til et lærer-elev-samarbeid for å finne årsaksforklaringen til atferden, og i fellesskap finne passende tiltak.

2.2 Atferdskorrigering - Bill Rogers

Rogers er utdannet lærer, og har etter flere år i profesjonen nå blitt forfatter og skolekonsulent. Gjennom tema innen atferdskorrigering for lærere i England, Australia og New Zealand har han gjort seg bemerket som foredragsholder de siste 16 årene. Foredragene bygger på de erfaringene han har gjort seg som lærer. Boken *Classroom behaviour* (2009) er en veileder for lærere. Her presenteres fremgangsmåter for å bli effektive undervisere gjennom aktiv atferdskorrigering og bruk av kollegial støtte. I forordet til boken skriver Rogers at hans ønske er å lære bort ferdigheter til lærere som skal håndtere elever med atferdsutfordringer.

Årsaksforklaringer på atferdsutfordringer

I følge Rogers er læreren den som har ansvaret dersom elever har atferdsutfordringer. Der Greene påpeker at eleven mangler ferdigheter, fremhever Rogers at det er læreren som må lære seg nye ferdigheter for å takle utfordringene. Gjennom korrigerende klasseledelse skal lærer lede elevene, og det er i fraværet av slike ferdigheter hos lærer det oppstår atferdsutfordringer i klasserommet.

Rogers hevder at ferdighetene må tas i bruk fra første stund i begynnelsen av skoleåret, og brukes konsekvent videre. Det første møtet med læreren må bære preg av ro og beherskelse. En av ferdighetene læreren skal besitte beskrives som autorativ ledelse, for det skal ikke være tvil om hvem som er lederen i klasserommet. Rogers illustrerer hvordan atferdsutfordringer kan være et resultat av en lærer uten denne ferdigheten. Eksempelet er hentet fra en elevs uttalelse om lærers mangel på autoritet: "Når du kan se at man kan slippe unna med ting, vil du ofte være dum og gå til pultene til de andre elevene. Læreren bryr seg jo ikke uansett!" (Rogers 2009:53). Dette illustrerer hvordan atferdsutfordringer er et resultat av en usikker og lite autorativ lærer, og kontrollen av klasseromssituasjonen uteblir.

Små grep som et unormalt høyt stemmeleie vil også avsløre en stresset eller irritert lærer. Ferdighetene til å takle en atferdsutfordrende elev må skje gjennom en oppførsel som ikke er truende, men bestemt. Gjennom en lærers gode manerer og kroppsspråk vil resultatet bli en klasse som samarbeider med lederen deres. Årsaksforholdet til atferdsutfordringer er ifølge Rogers en lærer som indirekte "tillater" oppførselen slik eksempelet over viste.

Rogers beskriver tilfeller der elevene har sekundæroppførsel (Rogers,2011:23). Dette er hvordan en elev først kan ha utført en handling som ikke er lov, og deretter responderer uhøflig på lærers tilsnakk. Elevens respons, sekundæroppførselen, kan være himling med øynene og er ikke hovedårsaken til at læreren gir tilsnakk. Likevel er det ofte sekundæroppførselen som får mest oppmerksomhet, og tar fokuset bort fra den opprinnelige grunnen til at eleven fikk tilsnakk. Sekundæroppførselen kan fort bli en årsak til at lærer mister besinnelsen, og det er viktig at lærer har ferdigheten til å håndtere dette.

Flere ganger i boken skriver Rogers om oppmerksomhetssyke elever. Han mener det er tilsynelatende mer vanlig med slike barn i klasserommet i 2015, enn hva vi har sett tidligere. Det har blitt en holdningsendring med respektløshet, frekkhet, kranling og en motstand mot regler. Rogers hevder at det i en vanlig klasse er 70 -80 prosent som kategoriseres som såkalt normale uten atferdsutfordringer. 10 – 15 prosent er oppmerksomhetssøkende atferdsutfordrende elever og 1 -5 prosent av elevene har hyppige, alvorlige atferdsutfordringer (Rogers,2011:169). Han mener at enhver oppførsel er rettet mot spesielle mål, og dette er en av nøklene til å forstå atferdsutfordrende elever. Målet kan være å bli en del av gruppedynamikken i klassen, elevens ønske om å få oppmerksomhet fra læreren eller oppnå en form for makt (Rogers,2011).

Hvis læreren føler seg trygg på at elevene er merkbart lydøre, vil dette i sin tur styrke lærerens egen trygghet. Dersom læreren mangler denne tilliten, kan prosessen ende opp med en stresset eller utrygg lærer, og han eller hun kan bli demoralisert.

Lærers respons på atferdsutfordringer

Språket

På samme måte som læreren har ansvar for ikke å tillate atferdsutfordringer, er også ansvaret for tiltakene mot disse problemene hos læreren. Rogers er særlig opptatt av to tiltak: Lærerens språk og konkret atferdsregulering. (Rogers, 2009).

Språket har flere nøkkelpinsipper som er dynamisk og kontekstrelatert, og læreren må bruke dette som et grunnlag for positive og gjennomførbare relasjoner. Et eksempel er hvileord og toneleie som blir benyttet dersom elever kommer for sent til timen. Hvis læreren slår for hardt ned på dette er det vanskelig å overgå dette ved en anledning som er adskillig mer alvorlig

enn at ved forsentkomning. Læreren bør unngå store konfrontasjoner i slike tilfeller, og språket må heller ikke inneholde noe som setter eleven i forlegenhet, benytte seg av sarkasme eller trusler. En respektfull og positiv respons fra læreren er spesielt viktig i møte med elever med atferdsutfordringer. Den selvsikre rollen læreren besitter skal alltid fungere parallelt med empati og respekt for eleven. Dette fordi toneleiet og manerene til en lærer er svært virkningsfulle (Rogers,2015:106)

Rogers påpeker at ingen elever som sliter med læring skal bli straffet, derimot skriver han hvordan en-til-en-samtaler er bedre løsninger for både lærer og elev. I en slik samtale må ikke lærer gå inn med en holdning om å ”vinne” samtalen. Dette kan være utfordrende, spesielt i tilfeller hvor eleven kan ha trigget frem temperamentet hos læreren. Det er i slike tilfeller hvor lærers ferdigheter blir særlig viktig. Fremfor å ta i bruk argumenter og et overlegent språk for å vinne over eleven, skal læreren forholde seg rolig.

Et eksempel på hvordan læreren kan innhente kontrollen, er ved speiling av eleven. Når læreren speiler bytter han eller hun rolle med eleven, og gjentar det eleven har sagt. Målet med et slikt tiltak er å sette ord på hva eleven har gjort, slik at eleven selv innser hva som har blitt gjort feil. Etter et slikt tiltak, er det viktig at lærer benytter seg av frasen ”når - da”(Rogers,2015:95) – Når eleven gjør en ting, da blir responsen slik. Ord som ”du bør ikke”, ”du må ikke”, ”du kan ikke”, ”du vil ikke” bør unngås (Rogers,2015:95). Dette begrunner Rogers med at læreren må være konsekvent. Ved å benytte seg av ”når – da” snakker læreren tydelig og ryddig, og eleven vet hvilke regler som er brutt, og hva som blir konsekvensen. Rogers benytter seg også av 4W-skjemaet (se appendix) som gir eleven mulighet til å si sin versjon av hendelsen. Her beskriver eleven hvilke regler som er brutt, hvilke rettigheter som er tatt fra medelever og hva eleven selv mener bør være en konsekvens av handlingen. Rogers hevder det er viktig at elevene får satt ord på dette, og at de skal få uttrykke sin mening. Dette fordi de skal eie sin atferd og konsekvensene.

Rogers advarer mot spørsmål som begynner med ”hvorfor”. I motsetning til Greene ser ikke Rogers nytten av å vite hva grunnen til at eleven gikk mot reglene. Dette kaller han prefacing (Rogers,2015:100). Dette tiltaket handler om å sette disiplinen innenfor et relasjonelt fokus, uten å finne grunnen til oppførselen. Læreren går heller rett til elevens ansvarsområde, fremfor å spørre om årsaker. Rogers sier at det ikke er interessant å diskutere hvorfor en elev kaster en appelsin gjennom klasserommet, fordi det mest sannsynlig vil føre til kveruleringer

og sekundæroppførsel i form av kommentarer som ”Men, jeg skulle jo bare kaste skallet i søppelbøtta! Ta det med ro, da!”. Fremfor å starte en slik diskusjon, bør læreren gjenetablere arbeidsforholdene raskt etter hendelser som beskrevet over. Dersom det mot formodning skulle skje at læreren blir sinna av eksempler som dette, må det skje i en selvsikker tone. Klarer ikke læreren å beholde roen, bør han eller hun benytte seg av kollegasamarbeid. Da kan en annen lærer komme inn og overta klassen (Rogers,2011)

Atferdskorrigerings

Rogers skriver at alle former for korrigerings er en henvisning til regler som er fastsatt i felleskap i begynnelsen av året. Dette er for å gi elevene eierskap til reglene, og for at lærer kan henviser til regler elevene selv har vært med å utforme. Alle reglene skal understreke elevenes rettigheter, regler og konsekvenser. Regelbrudd henviser tilbake til disse bestemmelsene. Konsekvensene er delt inn i diskutabile og udiskutabile tiltak. Ved regelbrudd der problematferden er hyppig gjentatt, krever Rogers udiskutabile tiltak hvor lærer gir en direkte konsekvens uten å gi eleven valget om å hente seg inn. Et eksempel på dette er voldelig oppførsel eller mobbing. Slik atferd går mot reglementet, men krenker også medelevers rettigheter. Diskutabile konsekvenser innebærer at lærer gir eleven et valg til å respondere på korrigeringsen. Et eksempel på dette er bruk av telefon i timen. Eleven får beskjed om å pakke ned mobilen, eller at lærer inndrar telefonen dersom eleven ikke lytter til konsekvensen (Rogers,2011)

Rogers viser til atferdskorrigeringsens rammeverk som må ligge til grunn for alle konsekvenser. Alle tiltak er konsekvenser som tilsynelatende kan se ut som straff, men Rogers understreker at han vil lære elevene hva som er akseptabel oppførsel på skolen, og at disiplinen må skje relasjonelt. Målet er at eleven skal eie egen atferd og konsekvensene av dette, ikke at de skal bli straffet for straffens skyld. Dette skjer ved at konsekvensene står likt forhold til regelbruddet (Rogers,2011)

Det første nøkkelprinsippet er ”taktisk ignorering”. Dette er et kontekstbasert tiltak som ikke bør benyttes ved alvorlige atferdsutfordringer (Rogers,2015:97). Det passer derimot bra som tiltak mot sekundæratferd hvor elever sukker, himler med øynene eller klager høylytt. Lærer gir ingen oppmerksomhet mot slik oppførsel, og lar seg ikke kontrollere av et forsøk på fokusskifte fra elevenes side. Dette kan også henge sammen med ”taktisk pause” hvor lærer tar en pause i undervisningen og gir den atferdsutfordrende eleven noen sekunders

oppmerksomhet for å innhente ro (Rogers,2015:97). Det er viktig at lærer ikke stirrer for lenge på eleven, dette for å unngå uønsket spenning i klasserommet.

I andre tilfeller hvor elever forstyrrer undervisning, kan lærer benytte seg av ”blokkering” ved å vise håndflaten i retning av eleven som forstyrrer. Dette er et eksempel ”nonverbalt signal” som korrigerer eleven uten å bruke ord. Dette er påminnere om beskjeder. Særlig på de yngste trinnene kan lærer benytte seg av å bruke tegn med hendene for å gi en beskjed. Et annet eksempel er at læreren rekker opp den ene hånden, og dekke til munnen med den andre hånden. Dette signaliserer til klassen at man skal være stille og rekke opp hånden. Resultatet er en ”domino-effekt” hvor alle elevene gjør samme bevegelse som lærer, og til slutt er det helt stille i klassen uten at læreren har sagt et ord (Rogers,2015)

Ved å benytte seg av ”regelpåminner” henviser lærer stadig tilbake til skolens eller klassens reglement (Rogers,2015). Dersom en elev bruker mobil i timen, kan lærer irettesette eleven ved å spørre om skolens reglement. På den måten fører læreren en konsekvent og rettferdig atferdskorrigerer. Lærer bør i en regelpåminner benytte seg av en positiv inngang på regelpåminneren. Han eller hun kan spørre om mobilmodellen, før han eller hun høflig ber eleven legge vegg mobilen. På den måten settes disiplin i et relasjonelt fokus. Dette er en distraksjon og et mer effektivt, preventivt grep enn å inndra mobilen med én gang. Etter lærers irettesettelse er ”innhentelse” et tiltak hvor lærer snur seg fra situasjonen, og gir eleven mulighet til å følge beskjeden uten at lærer må ”stå over pulsten” for at det skal bli gjort (Rogers,2015:98).

Alle disse tiltakene, også kalt konsekvenser, innebærer å ha fokus på forventet eller ønsket oppførsel. Læreren må bruke verb fremfor negative klausuler og alltid avslutte en regelpåminner med å takke. Prosessen med atferdskorrigerer, hvor eleven til slutt skal eie sin atferd og konsekvensene av den, kan ta svært lang tid. Det samme kan gjelde for lærerens prosess med å lære ferdighetene til å lede en klasse. Rogers oppmuntrer til stadig å utvikle ferdighetene til en effektiv lærer, da øving gjør mester (Rogers,2011)

Det relasjonelle aspektet

En lærers undervisning er avgjørende i møte med elever som har atferdsutfordringer. Noen klasserom er blottet for varme, latter og humor, og det kan virke som depressive steder. Rogers hevder det ikke er vanskelig å se hvordan det kan være utfordrende for et barn å jobbe i et slikt miljø. Rogers påpeker at det selvsagt vil være kjedelige dager, men at lærer og elever sammen gjør timene gjennomførbare med varme og humor som grep (Rogers,2011:121) Tilbakemeldinger og positiv respons er verdifullt for elever, og tilbakemeldingen fra lærer kan vises i kroppsspråket. Ved å være imøtekommende, ha et godt toneleie og et smil som indirekte sier ”Bra jobbet!” til eleven, vil det bli til et mye varmere arbeidsmiljø. Læreren blir et fyrtårn som veileder elevene forbi tvil de eventuelt måtte ha om seg selv. Som klasseleder skal læreren også motivere til videre læring (Rogers,2011)

Rogers mener det er interessant å se hvordan foreldre kan spørre barna sine om dagens mattetime. Svaret vil ofte bære preg av hva slags inntrykk barna har av læreren. Det vil si at relasjonene fester seg i hukommelsen, lenge etter at de faglige målene er nådd. Dermed må relasjonen mellom lærer og elev komme før det faglige, og det er avgjørende for hvordan skoledagen vil fungere. Gjennom små, men elementære og relasjonelle grep, som gode manerer kan læreren oppmuntre eleven til å prestere bedre både faglig og sosialt.

En av de mest innflytelsesrike aspektene ved en lærers relasjon med elevene, er dens villighet til å vise empati. Det er viktig å se elevenes kamp med både arbeid og atferd, og gi tilbakemeldinger og støtte (Rogers,2015:140). Gjennom relasjonsbygging kan en lærer benytte seg av anledningen til å få frem sin bekymring for eleven. I samtaler hvor eleven føler seg trygg, kan uroen legges frem på en forståelig måte. Respekten for eleven må ligge til bunns for alt læreren gjør. Dersom dette uteblir, kan eleven fort tenke at intensjonen bak lærerens oppførsel er hvordan regler, rettigheter og konsekvenser ikke er til for elevenes beste, men for lærerens beste.

Det relasjonelle aspektet mellom elev og lærer har også en effekt gjennom den gjensidige påvirkningskraften. Begge parter har noe å lære av og for den andre, og oppførselen har på godt og vondt en effekt på hverandre. Ved å bruke sinne som eksempel, beskriver Rogers hvordan lærer og elever må håndtere dette i seg selv. Det er viktig at det skilles mellom sinne som en følelse, og atferden som kommer fra sinne. Sinne er ikke farlig i seg selv, og dette må lærer kommunisere til sine elever. Det er konsekvensene av hvordan den enkelte eier sin

oppførsel som eventuelt kan bli farlig. Når vi kommuniserer sinne, må språket være spesifikt, slik at alle de involverte partene kan adressere sinnet. Enhver lærer og elev kan ha dårlige dager, men i en trygg relasjon er det rom for å avdramatisere sinnet. Det er viktig at en lærer husker det positive eleven gjør, og ikke lar gamle merkelapper eller titler som ”bråkmaker” bli brukt mot dem (Rogers,2011:184).

Oppsummering av Rogers

Rogers adresserer atferdsutfordringer til fraværet av tydelige lederegenskaper hos læreren.

Ved å benytte seg av små, enkle grep kan en lærer ta tilbake kontrollen i klasserommet.

Rogers benytter seg av atferdskorrigerende tiltak for å bli en effektiv lærer, og viser alltid tilbake til klassens rettigheter, reglement og konsekvenser i sin korrigerende.

Atferdskorrigerende bærer preg av lærers språk og konkret korrigerende.

2.3 Sosial kompetanse - Terje Ogden

Jeg beskrev innledningsvis hvordan Ogden benytter seg av begrepet atferdsproblemer, fremfor atferdsutfordringer. Derfor vil jeg i redegjørelsen av hans teori bruke Ogdens egen formulering. Forskningsspørsmålene er de samme som i resten av oppgaven, derfor vil overskriftene ha ordet atferdsutfordringer. I senere drøfting vil jeg konsekvent benytte meg av utfordringer.

Innenfor temaet atferdsproblemer har Ogdens teorier fått stor tyngde i Norge. Ogden er utdannet lærer, og har tittelen can.paed. fra Pedagogisk forskningsinstitutt. Ogden er nå direktør ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis, Atferdssenteret Unirand. I boken Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2009) presenterer han flere teorier og tiltak for elevers atferdsproblemer, med et særlig fokus på sosial læring. Han ønsker en økt bevissthet om sosial kompetanse, spesielt i skolen.

Årsaksforklaringer på atferdsutfordringer

Ogden mener at atferdsproblemer har sin årsaksforklaring i situasjoner med liten eller ingen struktur. Dette er steder og hendelser som har liten kontakt med voksenpersoner, og hvor tydelige rammer og regler uteblir. Han hevder Norge har blitt et land med et flerkulturelt miljø hvor forskjellige etnisiteter, økonomi og sosiale regler er gjeldende. Flere elever viser frustrasjon i en skolehverdag hvor de ikke kan språket, og dermed ikke kan forstå eller gjøre seg forstått.

Uansett hvilken årsaksfaktor Ogden gir for atferdsproblemer, vises det tilbake til elevens manglende mulighet å lære sosiale ferdigheter. Med dette menes det at barnet skal lære seg ”den gode tilpasning”(Ogden,2009:202). Ogden kaller dette en relasjonsferdighet, og definerer sosial kompetanse som evnen til å tilpasse seg omgivelsene, samt kunne ta initiativ. Det handler om å klare seg sosialt, hvilke grep man må ta for å oppnå sosiale mål og fungere optimalt i et skolemiljø. Fravær av voksenpersoner, struktur og regler gjør det vanskelig for en elev å bli sosialisert. Ogden skriver at dette er årsaksforklaringen til hvorfor atferdsproblemer oppstår: I samspillet mellom mennesker som ikke har forutsetningene til å klare seg sosialt (Ogden,2009)

Ogden påpeker at dagens foreldre tilbringer mindre tid på barna sine enn hva tidligere generasjoner har gjort. De er antageligvis mindre autoritative enn sine forgjengere, og barnas evne til å være lydige, vise respekt og tilpasse seg andre er ikke vektlagt i oppdragelsen (Ogden,2009) I tomrommet hvor foreldre og barn tidligere var mye sammen, fylles det nå opp med mer tid på skolen og i barnehager. Det gir disse institusjonene et større ansvar for barns sosiale utvikling enn tidligere. Det meste av problematferden som registreres i skolen er antagelig en reaksjon på det miljøet som eleven møter i nettopp skolen (Ogden,2014:17). Ogden beskriver hvordan atferdsproblemer oppstår i samhandling med andre, og i forskjellige transaksjoner (2009)

Årsaksforklaringen til atferdsproblemer er i følge Ogden mange, og strekker seg fra manglende oppmerksomhet og lavt gjennomføringstempo, til manglende motivasjon for å utføre oppgaver og elevers opposisjon mot læreren. Ogden mener også at årsaksforklaringen kan ligge i vanskelige klasser, hvor det er samlet flere vanskelige elever, og gruppedynamikken virker forsterkende på mange av elevene. Han mener at en slik opphopning av elever skaper gjensidige forsterkende gruppeproblemer, selv om antall elever er redusert (Ogden,2014:20)

Ogden sier, i likhet med Greene, at elever forsøker å innfri læreres forventninger til oppførsel, og han påpeker hvordan elevene vil etablere gode relasjoner til medelever. Ved å klare disse to tingene kreves det mestring av følelser, egenregulering av atferd og i aggresjon. Ogden mener at det er her skolen har feilet, fordi den ikke har bidratt til den sosialiseringen som kreves i møte med andre i skolehverdagen. Elever som er i opposisjon mot lærere, klasser som er vanskelige og en gruppedynamikk som forsterker atferdsproblemer har i følge Ogden mangel på relasjonelle ferdigheter.

Lærers respons på atferdsutfordringer

I boken Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2009) beskrives kompetansemangel i alle ledd, fra elevenes, lærerens eller foreldrenes oppdragskompetanse. Ogden vil øke bevisstheten om dette, og mener at skolen må utnytte mulighetene til å nå bredt til elevene. Ved å nå elevene, kan også skolen nå familiene til disse elevene. Sosial kompetanse læres gjennom det han kaller ”den sosiale læringsprosessen”(Rogers,2009:229), som består av fem trinn. Både de individuelle og miljømessige forholdene påvirker atferden til barn, og det

kreves at kognitive, emosjonelle og miljømessige forhold blir tatt i betraktning i denne sosiale læringsprosessen.

Eleven må først lære sosial persepsjon i samhandling med andre. Når en lærer eller medelever gir signaler, både verbale- og ikke-verbale signaler, må barnet lære seg å forstå disse tegnene. Til sammenligning bruker Rogers cueing i møte med atferdsutfordringer, dette er en håndflate i retning eleven som forstyrrer (Rogers,2011). Ogden mener at eleven må læres opp i særlig å forstå disse tegnene (Ogden,2009)

Neste steg omhandler perspektivtaking som er i tett forbindelse med empati. Elevene som behersker perspektivtaking klarer å sette seg inn i andres situasjon, og setter sine egne behov i andre rekke. Elever som utvikler disse ferdighetene kaller Ogden sosialt oppmerksomme, sensitive og empatiske (Ogden,2009:230). Dette kan også ses i tilknytning til det neste steget som er sosial problemløsning. Her må eleven selv må kunne vurdere flere effektive løsninger, og kunne velge løsning etter en analyse av problemet. Ved å kombinere sosial problemløsning og perspektivtaking vil eleven kunne klare å se andre elevers strev og kamp, og selv kunne komme med en løsning på problemet (Ogden,2009)

Eleven må deretter kunne omsette disse ferdighetene til handlinger. Summen av de forrige tiltakene kalles nå en kompetent atferd, den atferden som skolen krever, men som elever med atferdsproblemer ikke klarer å leve opp til. Alle egenskapene kategoriseres i to nivåer som Ogden kaller mikro- og makronivå. Mikronivået inneholder grunnelementene i akseptert atferd, og eksempler på dette er øyekontakt under en samtale, normalt stemmeleie og å kunne begrense hva man skal si. Makronivå handler om å trekke inn mikronivået inn som strategier for å mestre en bestemt handling eller en oppgave (Ogden,2009)

Sosial kompetanse kan læres gjennom undervisning, modell-læring, rollespill og tilbakemeldinger. Denne overføringen av læring skal til slutt integreres i elevenes atferdsregister. For å oppnå dette kreves det av læreren jevnlig påminnelser, og eleven skal vite at skolen både etterspør og bekrefter sosial kompetanse. Ogden sier at dette kan ta tid, og lærer kan møte elever som ikke har lyst til å lære seg disse ferdighetene. Han råder da til å bruke motiverende tiltak om nødvendig (Ogden,2009)

Det relasjonelle aspektet

Ogden hevder at relasjoner er grunnmuren for at undervisning og kommunikasjon skal fungere optimalt. Læreren tar det første initiativet til relasjonen, og kan gjerne være personlig, uten å bli privat. Ved å være den første som tar initiativ viser læreren hvordan skole også kan handle om annet enn det faglige. Samtaleemner om elevenes interessefelt trekkes frem som en fin inngang til en relasjon mellom lærer og elev. De fleste elever setter pris på en lærer som bryr seg, og nettopp i dette ligger responsen eleven kan gi tilbake til læreren: De hører mer og bedre på lærere de liker (Ogden,2009:137). Et tiltak som kan virke enkelt, er å håndhilse på alle elevene i døren. Ogden viser til undersøkelser som ser hvordan elever med atferdsvansker konsentrerte seg bedre, og forstyrret mindre i oppstarten av timen ved en slik relasjonell handling (Ogden,2009)

Der relasjoner er grunnmuren i tiltakene, beskriver Ogden hvordan empati er blant drivkreftene i sosial kompetanse. Han viser til hvordan elevene er avhengig av omsorgsfulle voksne i sin selvregulering. Ogden trekker frem foreldrenes fravær på flere nivåer, også inn i det relasjonelle aspektet. Med foreldre uten engasjement inn i barnets liv, blir forsømmelse av grensesetting, lite varme og positiv involvering realiteten for disse barna. Med dette mener Ogden at skolen som institusjon må gripe inn og bidra i sosialiseringen av disse barna, og gi dem engasjementet de trenger for å bli sosialt kompetente.

Oppsummering av Ogden

Ogden bruker ordet atferdsproblemer, og adresserer problemet til stadig mindre arenaer for sosialisering. Skolen som institusjon står igjen som en av de siste mulighetene til å nå et bredt spekter av barn og deres familie. Gjennom konkret opplæring av sosial kompetanse vil elever lære å omgås hverandre uten atferdsproblemer. Gjennom den sosiale læringsprosessen skal elever læres opp i relasjonelle ferdigheter. I kraft av sosial persepsjon, perspektivtaking og sosial problemløsning skal de relasjonelle ferdighetene bli en integrert del av elevenes atferdsregister.

2.4 Oppsummering av teoretikerne

I dette kapittelet har jeg redegjort for hvordan alle teoretikerne mener at atferdsutfordringer skyldes manglende ferdigheter. Greene hevder at barnet mangler ferdigheter, og anbefaler tiltaket Plan B som hviler på det relasjonelle mellom lærer og elev. Greene vil endre synet på null-toleranse og disiplin i skolen, og vil invitere elevene inn i drøfting av tiltak.

Rogers peker på lærerens mangel på ferdigheter som årsaksforklaring til atferdsutfordringer, og hevder at lærers atferdskorrigerer bidrar til en effektiv og trygg lærerstil. Rogers sier at intensjonen om at eleven skal eie sin atferd og konsekvens skal være drivkraften til korrigeringen, og at empati er en viktig egenskap hos en lærer.

Ogden hevder det er en stadig mindre bevissthet på relasjonell kompetanse, og vil at skolen skal ta ansvar for å lære elevene relasjonelle ferdigheter. Det relasjonelle blir brukt som et redskap for å lære bort relasjonelle ferdigheter gjennom den sosiale læringsprosessen.

Teoretiker	Tema	Årsaksforklaring på atferdsutfordringer	Respons på atferdsutfordringer	Det relasjonelle aspektet inn mot atferdsutfordringer
Ross W. Greene		Eleven mangler ferdigheter, dette skyldes kognitive forsinkelser.	Plan B; Problemløsning gjennom samarbeid.	Det relasjonelle blir særlig beskrevet som empati. Viktig å ta seg tid til dette.
Bill Rogers		Læreren mangler ferdigheter: Lite autorativ. Utydelig og utrygg lærer.	Tydlig atferdskorrigerer. Lærer må lære seg ferdighetene.	Den relasjonelle og empatiske læreren skal støtte og oppmuntre eleven.
Terje Ogden		Manglende relasjonell kompetanse både i skole- og fritid.	Øke bevisstheten om sosial kompetanse. Lære elevene om disse ferdigheter.	Privat, men ikke personlig. Relasjoner er grunnsteinen, empati er drivkraften.

Fig 2. Skjematisk fremstilling av teoriene

3.0 Intervjuanalyse

I dette kapittelet skal jeg presentere funn hentet fra intervjuene som ble gjort med fire forskjellige lærere. Hvert intervju varte i underkant 60 minutter, og jeg vil referere dem som Herman, Lennette, Guro og Åshild. Alle lærerne er ansatt på skoler som er lokalisert på Østlandet.

Herman er nyutdannet lektor i faget engelsk og historie. Han er inne i sitt første år som yrkesaktiv, og jobber på en spesialskole.

Lennette er 40 år og har vært yrkesaktiv siden 1999. Hun er utdannet adjunkt, med mellomfag i kristendom. Hun er kontaktlærer for 5. trinn.

Guro er 28, og har jobbet som lærer i tre år, hvor to av dem var i utlandet. Hun er lektor i matematikdidaktikk, hvor hun startet med vanlig allmennlærerutdanning og fortsatte med master. Da hun utdannet seg, var allmennlærerutdanningen beregnet for 1. til 10.trinn, dermed er hun kvalifisert for hele grunnskolen. Guro er kontaktlærer på 1. trinn.

Åshild er 28 år, og er utdannet allmennlærer med master i norskdidaktikk. Hun er kontaktlærer for 9. Trinn på en ungdomsskole. Hun har vært yrkesaktiv siden 2009.

Formålet med kapittelet er å belyse lærernes erfaringer med atferdsutfordringer. Det er deres synspunkt jeg vil fremheve, og intervjuguiden er bygget opp om prosjektets tre forskningsspørsmål. Disse forskningsspørsmålene vil fungere som analyseverktøy, da svarene fra lærerne vil bli drøftet opp mot teoriene til Greene, Rogers og Ogden i kapittel fire.

3.1 Årsaksforklaring på atferdsutfordringer

Sosial kompetanse som kjennetegn på elev med atferdsutfordringer

Jeg spurte informantene om de kunne fortelle fra deres erfaringer med atferdsutfordrende elever. Dette gjorde jeg for å få frem at det er et komplekst tema, og kanskje vanskelig å definere. Formålet med dette spørsmålet var å belyse spekteret av atferdsutfordringer i skolen, og få frem bildet lærerne har av en atferdsutfordrende elev før selve årsaksforklaringen til atferdsutfordringene ble gitt.

Herman ser på atferdsutfordringer som et samfunnstema, og omtaler det også som en utfordring utenfor skoletid. Han beskriver en atferdsutfordrende elev som en person som ikke klarer å tilpasse seg samfunnet. Eleven har manglende sinne- og impuls kontroll, og trenger hjelp til å mestre sosial kompetanse. Herman hevder gruppedynamikken i klassen endres ved denne elevens atferdsutfordringer. Ved å lære opp eleven i sosial kompetanse, kan tiltakene ses på som preventive. Herman har et fremtidsrettet syn på elever med atferdsutfordringer, og mener at slike elever trenger hjelp for å mestre livet etter endt skolegang. Herman forteller om en elev som har en seksuelt ladet oppførsel. Herman sier: "Folk skal få lov til å være rare, (...) men lærer man ikke at det er greit, så kommer man ikke til å klare seg i samfunnet. Man kommer til å bli rundjult ved første anledning, bare de andre barna blir litt større."

Lennettes beskrivelse av en atferdsutfordrende elev omhandler personer som ikke klarer å innordne seg normer og regler som gjelder på skolen. Tilpasningsevnen hos eleven kan være svekket, eller helt borte. Dette utfordrer henne som lærer ved at slike elever kan kreve nye innfallsvinkler på kommunikasjon for å nå inn til dem. Lennette hevder i likhet med Herman at også at klassen som helhet preges av en elev med atferdsutfordringer, og beskriver en slik elevs påvirkning på klassen. Lennette sier: "Han utfordrer klassen også, i forhold til toleranse til andre, men også i forhold til læringsmiljøet total sett."

Guro trekker også frem sosiale mangler i beskrivelsen av en atferdsutfordrende elev. Hun beskriver et handlingsmønster som ikke er preget av et faglig strev, men av sosiale vansker. Guro hevder videre at aldersmessig modenhet preger atferden for elever på de minste trinnene. Guro sier: "De er jo små også, så de sliter jo litt. De blir så ivrige, og klarer ikke alltid å rekke opp hånda. (...) Eller de kan løpe ut av klasserommet, og gå helt ut og begynne

å leke i innesko, og ikke høre på når læreren sier at de skal komme inn igjen. Og noen igjen som er på å kommentere hele tiden, for de blir jo så engasjerte når de ser noe.”

Åshild bruker mye av de samme betegnelse som Guro, og viser til situasjoner hvor elevene ikke klarer innordne seg skolens normer og regler. Åshild sier: ”Jeg har jo en som stikker av, for eksempel (...) Hvis jeg ser bort eller vi skal gå i gang med et gruppearbeid, eller vi på en måte bytter aktivitet, så bare forsvinner han. Og så har jeg en som ikke klarer å sitte stille, som uansett hva prater i munnen på alle andre”

Alle de fire informantene hevder at en atferdsutfordrende elev ikke håndterer det sosiale samspillet på skolen. Lennette og Herman hevder at medelever blir direkte eller indirekte påvirket, og det er ødeleggende for læringsmiljøet i klassen. En elev med atferdsutfordringer beskrives med personlighetstrekk som ikke passer innenfor skolens normer, regler og rammer. Åshild og Guro påpeker særlig at det faglige ikke nødvendigvis er avgjørende, men at alder og situasjoner er med på å prege atferden. Mangel på sosiale ferdigheter utpekes som et sterkt karaktertrekk hos elever med atferdsutfordringer

Hjemmeforhold

Jeg spurte hva informantene trodde var årsaksforklaringen til elevenes utfordringer. Formålet med dette spørsmålet var å angi lærernes erfaringer ved å adressere utfordringene til spesielle årsaker.

Herman brukte kort tid på å respondere på spørsmålet om hva som utløser atferdsutfordringer. Han hevder at hjemmesituasjonen er avgjørende, og den virker inn på elevens atferd på skolen. Herman sier: ”Ofte sosiale hjemmeforhold. I alle fall med de barna vi møter. Det er kjipe hjemmeforhold. Om det er mor som er på jobb hele tiden, eller det er far som slår, det er nå så. Mangel på oppfølging”

Lennette hevder atfersutfordringer til alle tider har vært i skolen, men at dagens foreldre har en livsstil som kan være utløsende for atferdsutfordringer. Foreldrene kan enten være for ettergivende eller hard i sin kommunikasjon mot elevene. Lennette sier: ”Ofte så ser man jo at det (atferdsutfordringer) ofte ikke oppstår på skolen, men at det har ligget der latent, og at det har vært en utfordring over lang tid.”

Åshild beskriver foreldre som har nok med seg selv og jobbene sine, og at barna deres blir nedprioritert grunnet tidsmangel. Hun forteller hvordan hun justerer hennes respons til elevene ut fra foreldrenes oppfølging hjemme. Åshild forteller om elever som ikke får omsorg hjemme fordi foreldrene ikke har tid. Åshild ser det som sin oppgave å fylle dette tomrommet av omsorg. Guro sier at atferdsutfordringene alltid har en grunn, og at det er flere ting som kan hope seg opp. Hun begrunner seg likt som Åshild, og beskriver elevenes hjemmesituasjon som årsaksforklaring til atferdsutfordringer. Åshild sier: ”For noen kan det også være at det handler om at de har problemer hjemme. Du kan merke dette oppmerksomhetsbehovet som virker inn på hvordan de oppfører seg.”

Språkvansker

Herman forteller om språkvansker som hindrer kommunikasjonen mellom lærer og elev. Han beskriver situasjoner hvor majoriteten av klassen forstår hva som skjer, mens en elev med atferdsutfordringer viser tydelig frustrasjon for å kompensere for manglende språkferdigheter. Herman beskriver en gutt som ikke har forstått språket i en episode av Newton: Herman sier: ”Et barn kan veldig lett gi uttrykk for å forstå ting det ikke forstår. (...) Og han skjønnte så utrolig mye mindre enn hva jeg trodde. Og han kunne bli rasende. Og det er jo ikke bare det at han kjeder seg, det er jo ufattelig frustrerende når man ser de rundt seg skjønne det. Kanskje prater om det etterpå ”åj, hva i alle dager er det?” og så står han ved siden av og det kunne like gjerne vært på hebraisk liksom”.

Guro beskriver også elever som ikke får satt ord på tankene sine. Hun påpeker at både alder og modenhet spiller inn også her. Guro sier: ”De har mye følelser inne i seg, som de ikke vet hvordan de skal få utløp for på en god måte.”

Åshild beskriver også hvordan elever på ungdomsskolen sliter med å ordlegge seg. En av hennes elever sliter med å forstå hva som kreves av han. Tidligere kunne han gå gjennom et skoleår uten å anstrenge seg, mens det nå kreves at han skal drøfte og reflektere i mye større grad. Språkvansker vises i dette tilfellet hvordan eleven ikke har vokabularet eller muligheten til å nå målene som skolen krever av han.

Diagnoser

I oppfølgingsspørsmål på temaer som omhandler blant annet sinne og ukontrollerte følelser, nevner alle de fire informantene diagnoser som årsaksforklaring.

Herman hevder at det er en selvfølge at diagnoser blir nevnt, og han beskriver fysiologiske årsaker som blant annet ADHD og tourettes syndrom. Han ser på disse diagnosene som en katalysator for oppførsel som kan beskrives som atferdsutfordrende, ved at blant annet frustrasjon bygger seg opp. Herman sier: "Det er også en utfordring for disse ungene her, for mange har «failet» på normalskolen, både fordi de har en ADHD-diagnose som gjør at de ikke klarer å sitte ro, og så har man ikke klart å følge pensum de første tre årene."

Guro forteller om diagnostisering som avgjør hennes syn på eleven, og atferdsutfordringer. Guro sier: "I noen settinger er det diagnoser som gjør at det er sånn. Da er det jo ikke noen sin feil, og da må man bare prøve å finne ut av det og gjøre det beste ut av det."

Lennette forteller om diagnoser i klassens gruppedynamikk, og hvordan elever både med og uten diagnoser kan bidra til atferdsutfordringer. Lennette sier:

"Og det er klart det er tilfeller der du får konstellasjoner i en klasse der de fremprovoserer mer enn det som måtte være der. At det blir forsterket gjennom ulike type personligheter, så de påvirker hverandre negativt."

Skolesystemet

To av informantene påpekte skolesystemet som en årsaksforklaring på atferdsutfordringer. Som lærer i ungdomsskolen ser Åshild elever som skal prestere i elleve fag, og hun synes det kreves mye av elevene. Skolen har utviklet nye læringsmål, og elevene uttrykker at de ikke klarer prestere godt nok. Åshild beskriver en skolehverdag som ikke er lagt opp etter elevens behov, og hvor det kan bli i overkant kjedsommelig. Åshild sier: "Han er femten år og prøver å finne sin plass. Og det å sitte stille i et klasserom fem timer om dagen, det er ikke noe for han.(...) Skolen er jo kjempekjedelig for mange. Skal sitte inne i et klasserom dag ut og dag inn. Skjønner godt at de klikker, jeg."

Åshild forteller videre om et skolesystem som har gått feil, sett fra elevenes side. Åshild sier: ”Veldig mye atferdsutfordringer kommer av skolesystemet. Jeg tror at det å holde på ungdommer inne på et så lite rom, så mange på en gang, hver dag og messe disse fagene som er så langt over modningsnivået og bortenfor interessenivået –jeg tror ikke det er veien å gå i opplæringen. (...) Jeg tror at de fleste atferdsutfordringene vi har, kommer av at de (elevene) ikke passer inn i skolesystemet”

Guro poengterer også alderen slik Åshild gjør, og forteller om forventninger i møte med seks år gamle elever som skal sitte stille på pulten sin. Guro sier: ”Det er jo sånn at man må være realistisk. De er barn, og de er ulike. I alle fall førsteklassinger, de er seks år. Det er vanskelig å sitte stille på plassen. Det må læres det også. (...) Jeg tror det er en fare at man forventer at alle elevene skal inn i den samme båsen, passe inn i skolesystemet. Bare det at de skal lære på den her måten, at de skal sitte stille og høre på, gjøre oppgaver”

Guro forteller om hvordan forklaringen på atferdsutfordringer også kan skyldes en utvikling av forbindelse mellom lærer og elev. Hun påpeker at elever og lærere stiller mer på lik linje, og hun etterlyser mer autoritative og konsekvente lærere. Guro sier: ”Jeg føler også at ting har forandret seg litt de siste 50 årene. Respekten for voksne, holdningene elevene har og hvordan skolen er. Man er mye mer på lik linje med elevene.”

Informantene beskriver en atferdsutfordrende elev som strever i sosial omgang med både medelever, lærere og reglement. Eleven sliter med å tolke signaler og følge beskjeder, samt frustrasjon over å ikke vite hvordan han eller hun skal nå skolens og lærers forventninger. Språkvansker, hjemmeforhold, skolesystemet og diagnoser utpekte seg som årsaksforklaringene på atferdsutfordringer i skolen.

3.2 Lærers respons på atferdsutfordringer

Lærers forventning til en elev med atferdsutfordringer

Jeg stilte spørsmål vedrørende lærerne hadde forventninger til elevene sine. Formålet med et slikt spørsmål var å få frem en lærers filosofi på elevene: En lærers forventning til elevene former også dens respons mot eleven.

Alle informantene justerer sine forventningene etter hva elevene klarer og hva elevene gir tilbakemeldinger på. Lennette forteller om en forventning om at den sosiale kompetanse bør være utviklet i femte klasse, og hun forutsetter at elevene klarer å akseptere hverandre, samt bygge hverandre opp. Hun forteller om at elevene skal klare å utføre oppgaver som er tilrettelagt for dem. Lennette sier: ”I læringssituasjoner forventer jeg, så langt jeg tenker at dette er et opplegg som de bør kunne følge og at det er tilpasset og at kravene ikke er urimelige, at de skal jobbe og prøve å tilegne seg kunnskapen”.

Guro jobber som kontaktlærer på første trinn, og hevder at forventningene også må omhandle at lærer ikke skal forvente for mye av elevene sine. Hun sier at aldersmessig er elevene ikke klare for å følge normer og regler på lik linje som eldre elever. Åshild starter året med høye faglige forventninger, men har hvert år måtte justert sine forventninger og opplegg etter elevenes prestasjoner.

Herman forteller om en tøff høst hvor han innså at forventningene måtte justeres. Han forteller om elevenes tidligere erfaringer, og deres møte med tidligere skoler. Tidligere opplevelser har formet elevene, og deres fagkunnskap. Herman forteller: ”Det er jo en utfordring for disse ungene her, for mange har ”failet” på normalskolen, både fordi de har en ADHD-diagnose som gjør at de ikke klarer å sitte i ro, og så har man ikke klart å følge pensum de første tre årene.”

Opplæring i sosial kompetanse

Da lærerne beskrev en ”typisk elev med atferdsutfordringer” ble mangel på sosial kompetanse utpekt som det mest åpenbare karaktertrekket. En elev som ikke klarer å innordne seg regler, og som ikke klarte å omgås medelever slik normen tilsier. Forventningene lærerne hadde til elevene blir justert etter hva de mener elevene klarer, og responsen på atferdsutfordringer er farget av både beskrivelsen av eleven og hvilke forventninger lærerne har.

Herman ser på sosial kompetanse som det viktigste skolen lærer bort. Gjennom enkle, hverdagslige hendelser lærer han og medkollegaene elevene til å fungere sammen med i relasjoner. Han påpeker også en manglende overlapping av sosialisering mellom skole og hjem. Herman sier: ”Mange har foreldre som ikke følger opp hjemme. Det er ikke vits i å si ”du, dattera di følger ikke med i timen” for det er sjelden den type foreldre.”

På skolen hvor Herman jobber benytter de seg også av belønningssystemer, hvor elever kan samle poeng de kan bytte mot goder. Dersom elevene ikke følger reglene, fungerer belønningssystemet slik at goder blir tatt fra elevene. Han forteller videre om hvordan andres fremgang og skryt fra lærer kan motivere til å bedre egen innsats. Herman sier: ”Så er det en viktig ting: At man spiller på de positive sidene. Man er hele tiden på jakt etter å se de bra tingene denne pøbelungen gjør, og forsterker dette veldig. Forsterke positive handlinger og atferd som er viktig.”

I Guros klasse fungerer skryt som fremgangsmåte veldig bra. Hun forteller om hvordan denne fremgangsmåten bidrar til at elevene selv har lyst til å få skryt: Ved at medelever får skryt for god oppførsel, vil elever med atferdsutfordringer selv ønske å få samme respons. Hun trekker frem hvor viktig det er at læreren er stadig på jakt etter elevenes positive sider. Hun hevder at elever ikke blir bedre kun ved å fokusere på de negative sidene. Ønsket om å bli en bedre utgave av seg selv må være drivkraften til endring av atferd. Guro sier: ”Jeg kan si ”Nå kommer jeg til å legge merke til hvem som er flinkest til å gå inn klasserommet”, så har de kjempelyst til å være den flinkeste. I stedet for at man sier ”du klarte ikke å gå inn stille”, så er det bedre at man sier ”du var kjempeflink til å gå inn stille”. Så vil liksom alle være den”.

Åshild er også opptatt av å lete frem elevenes positive sider. Hun tar seg tid til å snakke med elevene om hva som fungerte bra forrige semester, og hva som kan bli annerledes fremover. Disse fremovermeldingene må bære preg av å være positive, akkurat slik både Herman og Guro påpeker. Åshild er opptatt av å være oppriktig mot elevene sine. Guro sier: ”Ikke ros for rosens skyld. Ros når det er noe som er bra. Og du finner alltid noe som er bra. (...) Så er det jo det at noen sier ”å, jaa, interessant! Så bra” og så går de videre. Det blir intetsigende da”.

Elevbidrag i form av samtaler

Alle informantene vil at elevene i mer eller mindre grad skal få si sin mening både i klasserommet og til læreren. Lennette sier at i tilfeller hvor elevene ikke anstrenger seg, boikotter undervisningen eller andre former for atferdsutfordringer, så tar hun det opp med elevene. Hun starter med en tilnærmet nøytral åpning av samtalen. Lennette forteller: ”Hører litt, starter litt åpent og hører hva de tenker. Om det er noen grunner til det (atferden til eleven). Er det noe jeg kan gjøre for at de skal gjøre en innsats eller får lyst til å lære, er det noen som de går og tenker på. Ett eller annet”.

Åshild forteller om tilfeller hvor hun ikke er nøytral i sin tilnærming til elevene, og forteller hvordan disse tiltakene er kortvarige og lite preventive. Åshild sier: ”Noen ganger er jeg bare så sliten at jeg skriver en anmerkning. Orker ikke å ta den praten. Og så begynner hun bare å forstyrre igjen om fire minutter uansett”

Guro benytter seg av samtaler hvor hun lager rom for at elevene skal få sagt sin versjon av saken. Hun har ikke alltid kontroll på om elevene har forstått hva meklingen går ut på, for de kan respondere ved å si de ”rette tingene” til henne. Guro sier likevel: ”Men det er en metode som jeg føler at de roer seg ned ved. Begge parter får si sin versjon og blir tatt på alvor i det de føler er sant.”

Herman forteller om elever som daglig har krangler med sine medelever. Han forteller om samtaler med en elev over lengre tid. Herman sier: ”Nei, jeg lot han rase fra seg. Så kunne han få senke skuldrene sine. Jeg sa «jeg skjønnte ikke helt hva som skjedde ista, jeg» og så prøver man seg frem, ikke sant. (...) Så begynte vi med det, han fikk lov til å snakke litt. Dette gikk jo over en periode. Det var ikke sånn at han med en gang skjønnte det. Det tar tid.”

Åshild ser nytten av å la elevene få uttale seg om skolehverdagen, og forteller om en elev som gir henne tilbakemeldinger: ”Hun tør å si ifra når det er ting hun ikke liker. At det er ikke bare jeg som sier det er hun som må skjerpe seg, men hun kan også si ”Åshild, dette her er teit. Det synes jeg ikke noe om.” Og det synes jeg er kjempebra, for det viser at hun tør å være kritisk til det som foregår, da. Det tror jeg er viktig å utvikle hos elevene, at de ikke blir sånne marionetter.”

Læreren som en trygg leder

Da jeg spurte om kvaliteter ved en lærer som informantene selv hadde da de gikk på skolen, ble beskrivelsen av en trygg lærer en gjenganger. De beskrev en lærer som var både faglig og sosial trygg i klasserommet, en som hadde kontroll på klassen og som selv var kontrollert. Læreren ble beskrevet videre som en voksenperson og veileder for elevene, samt inneha evnen til å være konsekvent. Alle de fire informantene sa at eksemplene de så i disse lærerne, var noe de selv forsøkt å etterleve. Lennette sier: ”Det går jo på faglig trygghet også, når du er faglig trygg så er du også gjerne trygg i klasserommet. Og gjennom undervisningen har du en naturlig autoritet. Og at det er hyggelig, men samtidig så blir det ikke noe vennskap. At det er en tydelighet i å være voksen. Med rammer.”

Guro mener at en lærer må være konsekvent med elevene, men må ha mulighet til lokale justeringer i møte med elevene. Hun setter egenskaper som å være autoritær, varm og konsekvent høyt. Guro sier: ”Det jeg prøver å tenke på, er å være konsekvent og ha tydelige rammer for ”at når du gjør det – skjer dette”. Og gi en advarsel på at hvis elevene ikke setter seg ned og er stille, så må eleven gå ut littegrann”.

Herman viser hvordan det er viktig å være konsekvent, fordi det skaper trygghet for elevene ved at de til enhver tid vet hvor de har læreren. Ved å være konsekvent følger det også et oppfølgingsansvar hos læreren. Herman sier: ”Ikke komme med konsekvenser man ikke kan følge opp. Og dette er jo igjen med å skape trygghet. For hvis du sier at det blir sånn og sånn, så må du vise at du er i stand til å følge opp så alle elever har fått det med seg. Så det viktigste er å skape forutsigbarhet, først og fremst gjennom å være konsekvent og tydelig”.

Responsen mot elever med atferdsutfordringer blir formet av elevbidrag i form av samtaler og opplæring av sosial kompetanse. Informantene tok i stor grad selv ansvar for at elevene skulle lære seg sosial kompetanse, og mener at en trygg lærerrolle er viktig i møte med atferdsutfordringer.

3.3 Det relasjonelle aspektet

Hensikten med å spørre om vektingen av det sosiale og faglige, var å finne ut lærernes forhold til det relasjonelle aspektet. Jeg ville finne ut hvordan lærerne balanserer arbeidstiden og mange arbeidsoppgaver opp mot relasjonen til elevene sine. Enhver lærer vil kjenne seg igjen i et stort pensum og praktiske gjøremål som skal bli gjort i løpet av et skoleår, og jeg ville vite helt praktisk hvordan de løste utfordringen med å vekke det sosiale og det faglige.

Herman mener at en lærer ikke hører hjemme lærerprofesjonen dersom man ikke bryr seg om elevene. Han hevder læreryrket lar seg gjennomføre uten det relasjonelle aspektet i den videregående skolen, men i grunnskolen mener han at lærere må ha et genuin interesse i å ha et godt forhold til elevene. Han løfter frem barnas trivsel som avgjørende, og uten en relasjon til eleven vil ikke lærer oppfatte eventuell mistriivsel hos eleven. I vektingen av det sosiale og faglige velger han det sosiale. Herman sier: ”Har barnet det ikke bra på skolen, klarer det ikke å være i klasserommet. Om det er ADHD-diagnose eller hva som helst, så er ikke barnet i stand til å lære.”

Herman mener at særlig hans elever sliter med å ha et funksjonelt forhold til voksne, dermed blir det relasjonelle spesielt viktig i hans jobb. Han beskriver hvordan lærerne må gjøre seg fortjent til elevenes oppmerksomhet gjennom langvarig og trofast relasjonell innsats. Herman forteller: ”Å komme i posisjon betyr at du er en person de faktisk gidder å høre på, for de vet at du bryr deg om dem. Det er kanskje det viktigste, at de vet at du bryr deg om dem. Og ha den relasjonen for å kunne snakke om de viktige tingene. For at et barn skal kunne åpne seg, så er man veldig avhengig av å ha et tillitsforhold. En relasjon som kan ta veldig lang tid å bygge opp, og kort tid å bryte ned”

Alle informantene beskrev det sosiale som svært viktig, og at det i alle tilfeller kommer før det faglige. I oppfølgingsspørsmålene kom det frem at alle lærerne definerte det sosiale som noe relasjonelt. En lærer må bry seg om elevene, og elevene skal kjenne at intensjonen bak all form for respons på atferdsutfordringer skal være av oppriktig omsorg. Samtlige av informantene mener at uten det relasjonelle i bunnen kommer man ikke noe sted med det faglige. Guro hevder at det er så enkelt beskrevet, og så vanskelig å etterleve.

Lennette bruker det relasjonelle som middel for å komme i kontakt med elevene, og er ikke tilhenger av å være en lærer som mener at reglene er det viktigste. Lennette sier: ”Jeg tenker det (det relasjonelle aspektet) er helt grunnleggende for å komme i kontakt med elevene. Hvis en velger en stil der man er veldig hard på regler, og det er det viktigste –da er en fullstendig ute å kjøre”. Hun påpeker at innenfor disse rammene hun nettopp beskrev, kan en lærer være veldig tydelig og ha klare grenser, og at det er i fredstid det forebyggende arbeidet skjer. Lennette sier: ”Da får jeg vist at jeg har tro på dem, og at jeg ønsker dem godt og at vi er på samme lag. (...) Man må være veldig tålmodig og ikke gi opp. Man må stå der, selv om de avviser, man må bli værende”.

Guro hevder det relasjonelle kan bli brukt til å gå bak elevenes uttalelser, og finne den egentlige grunnen for atferden. Guro sier: ”Ting har jo ofte en grunn til at det er sånn. Hvis man vet grunnen, så er det lettere å behandle det og finne løsninger”.

Empati i skolen

På spørsmålet om det er tid til empati i skolen, var alle informantene tydelige i sine svar. Uten betenkningstid svarte alle at det er noen man både har tid til, og bruk for i skolen.

Definisjonen av empati ble lest opp for informantene først, for å påpeke hva jeg spurte om.

Jeg ville ikke at de skulle blande sympati og empati. Definisjonen er som følger:

”Empati er evnen til å kunne sette seg inn i en annen person situasjon og å forstå en annens person tanker og handlinger på grunnlag av personens bakgrunn og den aktuelle situasjonen.” (Paulsen,Hårberg 2015). Definisjonen betinger en tidkrevende relasjon, da man skal kjenne til både bakgrunn, og forstå både tanker og handlinger. Det kreves innlevelse og vilje til å bli kjent med elevene.

Lennette mener at en empatisk fremtoning er noe hun selv velger, og beskriver det som et omsorgsaspekt ved læreryrket. Lennette sier: ”Jeg tenker at som lærer viser jeg at jeg bryr meg. Det bør ikke være for mye å kreve av en lærer. (...) Det går litt på det man tenker er viktige verdier for en selv å formidle.”

Guro påpeker at som lærer har du ikke noe valg, og det er en forutsetning for å klare å skape et godt læringsmiljø. Guro sier: ”Det er jo mennesker du jobber med, det er jo sammensatt. Det er ikke en maskin at hvis du putter på en ting, så kommer det en annen ting ut. Du må kunne ta hensyn til ulike situasjoner og følelser som de er i da. Vi har ikke noe valg. Det er ikke sånn at nå setter jeg av tid til empati, men det må være en innebygd del av det å være lærer. Den må du ha med deg hele tiden.”

I et oppfølgingsspørsmål spurte jeg Guro om hun følte at tiden strakk til. Guro sier: ”Det er mye som, optimalt sett, er bra å putte inn, men det er ikke realistisk at man får tid til alt. Og spesielt i en klasse hvor det er så mange også. (...) I en klasse er det 20 elever som man skal se og bli kjent med, sette seg inn i, og det er veldig fort at man tenker at noen klarer seg veldig greit. Og da er det veldig lett at man fokuserer på de som strever litt mer. Og det er ikke nødvendigvis bra det heller.”

Herman hevder også at tiden ikke alltid strekker til, og at en lærer må velge hva som skal prioriteres. På spørsmålet om vi har tid til empati i skolen svarer Herman: ” Klart det. Det er ikke dermed sagt at jeg klarer å sette meg inn i alle situasjoner, for det gjør jeg virkelig ikke. Men man kan forstå at det er sånn. (...) Så er det ikke alt som trenger å rasjonaliseres. Men prøve å se seg ting fra elevens perspektiv, og prøve å sette seg inn i det er utrolig viktig.” Åshild er opptatt av empati, og særlig av det relasjonelle aspektet. Hun begrunner det slik: ”Det er jo sånn at hvis vi (lærer og elevene) går godt overens, så gjør de det også godt faglig. Fordi de tør”.

Åshild hevder at skolen må være en motvekt til det hun beskriver som et prestasjonsjag i dagens samfunn, og at skolen må være fremtidsrettet. Åshild sier: ”Skolen skal jo ikke bare være her og nå, den skal jo også være fremtidsrettet. Men mer av her og nå tror jeg er viktig. Men for å få det til, så må vi kjenne elevene våre, vi må skjønne hva som karakteriserer aldersgruppen og bygge på det”

3.4 Oppsummering av intervjuanalyse

Intervjuanalysen av intervjuene viser at de flere av funnene viser til bred enighet blant informantene. Når det kommer til årsaksforklaringer til atferdsutfordringer er det særlig sosiale mangler som blir fremhevet. Alle informantene understrekte hvordan dette vises som kjennetegn på en elev med atferdsutfordringer. Det var fire elementer som utmerket seg spesielt da informantene skulle adressere årsaksforklaringene: Hjemmeforhold, språkvansker, diagnoser og skolesystemet.

Lærernes respons på elever med atferdsutfordringer var preget av ansvaret hos lærer. Alle informantene så stort på læreren som en leder og veileder, og hvordan mye av ansvaret for klassemiljøet ligger på hans eller hennes evne til å være en trygg voksenperson for elevene. Informantene hevder at læreren har ansvar for å opplæringen av sosial kompetanse, men også være åpne for elevbidrag. Forventningene til elevene ble i stor grad justert ettersom lærerne ble kjent med elevene, og på den måten bruker lærerne sin kompetanse til å prioritere hva som skal fokuseres på.

Til tross for at alle de spurte så på tidsaspektet som en utfordring i skolen, mente de at var udiskutabelt tid for empati i skolen. Guro og Herman så flere begrensninger for utførelse av empati, men de så stort på det relasjonelle mellom lærer og elev. Lennette og Guro ser på empati som en innebygget side av lærerprofesjonen, og samtlige av de spurte så på dette som en nødvendighet for å bygge på det faglige. Åshild er opptatt av å kjenne elevene sine, og legge til rette undervisning på bakgrunn av dette kjennskapet. Alle informantene var enige om at det sosiale kom før det faglige.

Intervjuanalysen viste hvordan årsakene til atferdsutfordringene i stor grad ble forklart og forstått innenfor rammen av sosial kompetanse, hjemmeforhold og diagnoser. Responsen til atferdsutfordringer må skje gjennom en trygg lærer i klasserommet, og i samtale med enkeltelever. Informantene ønsker seg en skole som gir lærerne tid til empati og det relasjonelle, da dette blir sett på som et preventivt tiltak for å forebygge og sette inn tiltak for å håndtere atferdsutfordringer i klasserommet. Arbeidskravene som stilles til læreren blir sett på som problematisk i gjennomføring av det relasjonelle aspektet i skolen, da det samlet tar for mye tid å gjennomføre alt som kreves av en lærer.

	Årsaksforhold	Respons	Det relasjonelle
Herman	Språkvansker. Mangel på sosial kompetanse og overlapping mellom skole og hjem.	Justere forventningsbehovet etter elevene. Sosial kompetanse. Belønningssystem. Lete etter det positive. Nøytral elevsamtale. Trygg og konsekvent lærer.	Et krav for å jobbe i grunnskolen. Tid til empati i skolen, men klarer ikke alltid sette seg inn i alle situasjoner.
Lennette	Konstellasjoner. Foreldre som enten er for ettergivende eller harde i kommunikasjonen. Tidligere erfaringer fra barnehage og skole.	Forvente en viss standard av elevene. Nøytral elevsamtale. Udiskutable korrigeringer. Trygg ved å tørre sette ned foten og være en voksenperson.	Bruker det relasjonelle som er redskap for å komme i kontakt med elevene. Stabilitet og tålmodighet i møte med elevene: Varig relasjon. Tid til empati, rekker ikke gjøre alt som kreves.
Åshild	Skolesystemet; Undervisning som ikke er tilrettelagt elever. Oppmerksomhetsbehov.	Justere forventningsbehovet etter elevene. Lete etter det positive. ikke-nøytral elevsamtale. lytte til tilbakemeldinger fra elever. Trygg ved å åpne klasserommet.	Et grep for å gjøre elevene trygge, slik at de tør være seg selv. Tid til empati, rekker ikke gjøre alt som kreves.
Guro	Oppmerksomhetsbehov. Vansker for å ordlegge seg. Utvikling mot likestilling av elever og lærere.	Forventning om at elevene ikke alltid klarer å gjøre som forventet. Positiv korrigering. Nøytral elevsamtale. Trygg ved å være konsekvent.	Uten det relasjonelle, heller ingen undervisning. Tid til empati, rekker ikke gjøre alt som kreves.

Figur 3. Illustrasjon av informantenes besvarelse.

Felles for alle informantene:

- Årsaksforklaring til atferdsutfordringer: Sosiale årsaker, hjemmeforhold og diagnoser.
- Det relasjonelle aspektet: Det sosiale må på plass før det faglige.

4.0 Drøfting

Jeg skrev innledningsvis hvordan denne undersøkelsen har som formål å speile praksis i teorier om atferdsutfordringer i klasserommet. Drøftingen i dette kapittelet vil ta utgangspunkt i teoriene til Greene, Rogers og Ogden, og sammenlignes opp mot hva lærerne sa om årsaksforklaring, respons og det relasjonelle aspektet.

Naturlig nok har deler ikke teoretikerne og informantene alltid samme syn på verken årsaksforklaring eller respons på atferdsutfordringer. Derfor har jeg valgt å drøfte tematisk innenfor forskningsspørsmålene. Årsaksforklaringen til atferdsutfordringer vil jeg drøfte som mangel på ferdigheter. Videre vil jeg drøfte responsen på atferdsutfordringer innenfor temaene tidsaspekt, diagnoser og klasseledelse. Dette var gjennomgående temaer fra både teoretikere og informanter, og gir mulighet til å drøfte andre funn fra informantenes besvarelse. Til slutt vil jeg drøfte det relasjonelle aspektet ved å fokusere på intensjonen bak responsen til atferdsutfordringer; Hvorfor responderer lærerne slik de gjør.

4.1 Årsaksforklaring på atferdsutfordringer

Manglende ferdigheter

Greene tar utgangspunkt i manglende ferdigheter hos eleven som det utløsende element av atferdsutfordringer i klasserommet. Andre årsaksforklaringer som hjemmesituasjon, diagnoser og klasserommiljø utelukker han helt, og hevder at det handler om kognitive forsinkelser hos eleven. Det individuelle årsakfokus er tydelig hos Greene, og han etterlyser en tilpasset opplæring og tiltak rettet mot den enkelte elev.

Utfordringen med en slik tankegang som Greene presenterer, er hvordan problemet eies av eleven selv. Individet har nøkkelen til løsningen, og dersom eleven selv ikke er klar over situasjonen eller ikke ytrer ønske om å gjøre noe med det, vil triggere og problemer hope seg opp, og man vil ikke se noe fremgang. På den ene siden kan dette kan se ut som en ansvarsfraskrivelse fra lærers side, ved at han eller hun står uten ansvar for eleven med atferdsutfordringer. På den andre siden krever Greene at lærer må være tålmodig i sin søken etter elevens versjon av atferden, og dermed må ta sin del av tiltakene. En ansvarsfraskrivelse i Greenes forklaring, ville vært dersom læreren ikke deltar i PGS.

Empati-fasen i Plan B er tidkrevende og viktig i møte med atferdsutfordrende elever. Disse elevene kan tidligere ha blitt møtt av lærere som har en forutbestemt holdning til dem. Dette kan ha ført til at disse elevene er lukket for samtale med lærer i nåtid. Derfor må lærer ta elevenes erfaringer med i beregningen, slik Herman gjorde med en av sine elever. Han innså at elevens tidligere erfaringer la grunnlag for videre vilje til samarbeid med alle lærere, og at det var viktig at han var tålmodig i møte med eleven. Det var aldri en bestemt tidsfrist for å finne en løsning, men heller en innstilling om at det kunne ta lang tid. Årsaksforklaringen for atferdsutfordringer hos en slik elev, kan være tidligere erfaringer som eleven ikke har ferdigheter til å håndtere. Spørsmålet blir da hvor lenge en lærer skal forholde seg til en elev i empati-fasen, før han eller hun ser på det som en tapt sak. I en tidspresst hverdag er det begrenset hvor lang tid en lærer kan bruke på én elev, noe lærerne trekker frem flere ganger i intervjuene. Det er ikke realistisk å se alle elevene, spesielt ikke dersom lærer må bruke mye tid på én elev.

Rogers argumenterer også for en individuell årsaksforklaring, ved å fokusere på lærerens manglende ferdigheter. Dette omhandler blant annet myndige og autoritative lederegenskaper, samt evnen til å skape et varmt miljø gjennom engasjerende undervisning. Dette er positivt for de fleste lærere, da dette er ferdigheter som kan læres og utvikles. Alle informantene beskrev en god lærer som en trygg lærer. Rogers hever at den faglige undervisningen må bli presentert på en engasjerende og motiverende måte. Dette trekkes også frem av lærerne i intervjuene. Åshild og Guro beskriver henholdsvis 1.- og 9. trinn hvor elevene er forventet å sitte stille flere timer hver dag. Dersom det er uengasjert undervisning kan elevene ende opp med en uro som setter seg i kroppen.

Åshild forteller hvordan en lærer i tillegg til å skape trygghet, må ha didaktiske evner for å engasjere elevene. Hun beskriver skolesystemet som en stor pådriver for atferdsutfordringer. Innledningsvis skrev jeg om hvordan definisjonen av et barn med atferdsutfordringer kan være noe enhver fra tid til annen kjenner seg igjen i. Åshild beskriver ungdommer som er midt i tenårene og som blir undervist i temaer som er langt utenfor elevenes interesse og modningsnivå. Hun beskriver en hverdag hvor elevene kjeder seg mye. Sett i lys av hva Rogers, Guro og Åshild sier, kan det virke som om Greene beskriver hverdagslig kjedsomhet som en kognitiv forsinkelse.

Mangel på sosial kompetanse var intervjuanalysens mest klare funn. I beskrivelse av en elev med atferdsutfordringer skildret alle en elev som ikke håndterte det sosiale samspillet med medelever og ansatte på skolen. Dette er i tråd med hvordan Ogden beskriver det norske samfunnet som tappet for arenaer hvor barn og ungdom kan bli sosialisert, og han hevder dette er grunnen til at elever har atferdsutfordringer. Han kaller dette for en mangel i relasjonell ferdighet. Elever er ikke opplært i hvordan de skal respondere, oppføre seg og tenke alene og sammen med andre medmennesker. Dersom de har blitt opplært i sosialt samspill, kan det muligens være av typen som ikke er sosialt akseptert. Et eksempel på dette er hvordan Herman forteller om elever som ikke har lært å gi komplimenter til medelever, og som ikke er i stand til verken selv si koselige ting til folk rundt seg, eller motta selv motta komplimenter.

Skolen er en sterk aktør i sosialiseringen av barn og unge. Denne institusjonen får stadig mer ansvar for sosialiseringen, i takt med foreldre som enda ser mindre til sine barn slik Åshild beskrev. Ogden hevder at skolen ikke er tar dette ansvaret alvorlig, og resultatet er en mindre bevissthet om sosial kompetanse. En mulig forklaring kan sees i hva Herman forteller om en mangelfull overlappingen mellom skole og hjem. I flere tilfeller forteller Herman om hvordan det ikke nytter å lære opp elevene i relasjonelle ferdigheter, da foreldrene hjemme ikke følger opp.

De tre andre informantene forteller også om hjemmeforhold som er begrensende for barna. Der foreldrene svikter, må lærerne enda mer inn i elevenes liv for å bidra i sosialiseringprosessen. Dersom det er en veldig streng tone hjemme, passer Åshild på å ha en mildere fremtoning til denne eleven. Mye av årsaken til atferdsutfordringer blir også adressert hos foreldre som sliter med å sette grenser, eller at de ikke har tid til å se barna sine. Informantene sier at dette resulterer i elever uten nok oppmerksomhet hjemme. De søker dermed spesielt etter dette på skolen. Uten oppfølging hjemmefra har ikke elevene det beste utgangspunktet for å klare seg i det sosiale samspillet på skolen. Åshild forteller om foreldre som ikke har tid til barna sine, og som dermed bekrefter Ogdens teori om at elever stadig mister sosialiseringarenaer hvor voksne rollemodeller er.

Greene argumenterer mot en slik tanke om at hjemmesituasjonene avgjør en elevs atferdsutfordring. Dette viser han ved å hevde at elevene skulle hatt utfordringer også på alle andre sosiale arenaer, og at oppmerksomhetsbehovet ikke bare begrenser seg til skolen. Han sier det er mer fruktbart å avdekke de forskjellige triggerne som utløser atferdsutfordringene til elevene. En trigger til utfordringer på skolen, kan være skolesystemet slik Åshild påpekte. Dette kan skje ved at en elev har vansker med å sitte stille en hel skoledag, og hun påpeker at for noen elever er skolen virkelig kjedelig.

Ogden mener at elever må lære seg kritisk tenkning, perspektivtaking og gjøre det integrert i sin væremåte. I situasjoner hvor elever synes det er kjedelig, skal sosial kompetanse gi elevene ferdigheter til å håndtere dette. Eleven bruker da opplærte strategier for å håndtere situasjoner hvor de før ville utviklet for eksempel krangler med lærer, eller det Rogers kaller second behaviour. Rogers kategorisering av second behaviour kan være det Ogdens beskriver som manglende relasjonell ferdighet: Himling med øynene, sukking og frekke utsagn til lærer er utfallet av mangel på bevissthet om sosial kompetanse i møte med lærer. Ofte kan resultatet bli slik Åshild beskrev; Hun blir så sliten etter å ha kjeftet på elever som ikke klarer å håndtere kjedsomheten, at hun setter anmerkninger uten å inkludere elevene i konsekvensene. Det som Rogers beskriver som en trygg voksenperson bytter plass med det Greene kaller Plan A. Elever hører ikke på læreren, og forskjellene mellom lærer og elev kan utlignes, slik Guro påpekte.

Særlig kritisk kan det bli dersom det utarter seg konstellasjoner i klasserommet, hvor medelever gir støtte til eleven som har fått tilsnakk av lærer. Atferdsutfordringene kan dermed spres til flere i klassen, også ved at de som tilhører det Rogers beskriver som 70prosent-delen av klassen som ikke har atferdsutfordringer (Rogers,2011) Mennesker er sosiale skapninger, og elever blir som alle andre ”smittet” av andres holdninger og væremåter, særlig av dem som står dem nær og som de forholder seg ofte og tett til (Duesund,2014:577)

4.2 Respons på atferdsutfordringer

Ferdighetene som enten angår lærer, elev eller det sosiale samspillet avgjør hvilke tiltak som settes inn i de respektive områdene. Tiltakene og responsen hviler på lærers filosofi på elevene, og spørsmålet er om elevene trenger egen ferdighetstrening, myndig korrigerende eller sosial kompetanse. Tidsaspektet avgjør også hvilke tiltak som blir igangsatt, og flere av informantene påpekte hvordan de gjerne skulle hatt tid til å gjøre mer.

Tidsaspektet i skolen

Problemstillingen i denne masteroppgaven omhandler hvordan lærer kan møte elever med atferdsutfordringer, og noe som står ut som et tema er tidsmangelen lærerne har.

Tidsaspektet ble hyppig nevnt i intervjuene, og informantene ville gjerne gjort mer for elevene, men de må benytte kontortid eller egen fritid for å rekke over. Læreryrket krever mer enn hva arbeidstiden tilsier, og spørsmålet er hvordan man da benytter seg av tiden i møte med atferdsutfordringer.

Rogers påpeker en travel lærerhverdag, og hevder at effektiv atferdskorrigerende er den beste håndteringen av atferdsutfordringer. Ved å benytte seg av taktisk ignorering kan lærer på en uddramatisk måte benytte seg av håndflaten sin og signalisere til den atferdsutfordrende eleven at han eller hun ikke får oppmerksomheten nå. Dersom eleven har gjort noe mot reglene eller rettighetene, og får en irettesettelse, kan også læreren benytte seg av "time out" slik at eleven får summet seg. Dette tiltaket gir eleven tid til å hente seg inn, og unngå å si noe han eller hun vil angre på senere. Hele situasjonen blir satt på pause, og læreren kan hindre eventuelle konstallasjoner slik Lennette fortalte om fra sin klasse. Læreren opptar fokuset og kontrollen i klasserommet.

Rogers mener at dersom en lærer bruker tid på å finne ut hvorfor elever er frekke mot læreren, vil det mest sannsynlig bli en unyttig og lang diskusjon. Rogers løsning er å benytte seg av 4H-skjemaet (se appendix) hvor eleven kan få kartlagt hva som har skjedd, og hva som skal bli gjort fremover. Opplegget er forutsigbart og har en forhåndsbestemt retning, men dette kan være positivt for en elev som sliter med å ordlegge seg. En elev med språkvansker kan føle det uoverkommelig med opplegg uten føringer og retning, og skjemaet til Rogers kan være en god hjelp for eleven. Guro benytter seg av et lignende opplegg i sin klasse. Det er også fastsatte samtaleposter, med tidsbegrensninger for hvert spørsmål. Ved forhåndsbestemte

temaer lærer elevene å sette ord på innestengte frustrasjoner og følelser. Guro erfarer at hun tidsmessig ikke alltid rekker over alle hendelsene til elevene, og at hun dermed må prioritere et slik opplegg i plenum hvor elevene får snakke om temaer som gjenkjennelig for de fleste.

Som en motvekt til Rogers 4W-skjema og samtaleopplegg som fungerer i fellesskap, opererer Greene med Plan B, SGP. Greene hevder at de fleste barn er klar over at de ikke skal gjøre ting som er ulovlig. Det er sjeldent at barn tenker at det er greit å kaste mat veggimellom, eller at det er lov til å snakke i munnen på læreren. Derfor hevder Greene at det er uoppdagede mekanismer i eleven som trigger frem atferdsutfordringer. Greene hevder at den første fasen i Plan B, SGP, åpner opp for elevens egne uttalelser. Sammen med lærer skal eleven lokalisere triggere.

Utfordringen ved både Rogers og Ogdens tidseffektive tiltak som modellering, speiling og samtaleformer, er hvordan læreren er den førende part. Lærer setter ord på elevens problem, og presenterer sin versjon av saken uten å ta med eleven i dette. Rogers påpeker riktig nok at det er viktig å gjøre det i en mild og høflig tone, samt be om lov før speiling av elevene. Likevel kan utfordringen ses i maktforholdet mellom lærer og elev, hvor barnet fort kan bli underdanig. Dette punktet er omtalt i Barnekonvensjonen i artikkel 28. Her heter det at ”Disiplinen i skolen skal utføres på en måte som er forenelig med barnets menneskeverd.” (Lov om grunnskole,2015) Sammen med artikkel 13, om ytringsfrihet, kan atferdskorrigerende i ytterste ledd bli noe som bryter med barnets lovfestede retter (Lov om grunnskole,2015). I følge Greenes teori, blir Plan A og Plan C benyttet ved anledninger som speiling og korrigerende. Plan A er lærers vilje pålagt på eleven (Heldal,2012). Ved å speile, modellere eller vise sosial kompetanse uten å ta med barnet inn i denne handlingen, ekskluderer man den eleven som tiltaket er rettet mot.

Utfordringen med Greenes argumentasjon i kampen mot atferdsutfordringer er nettopp tiden. I et klasserom med opp mot 30 elever, er det vanskelig å møte alle elevene. Ogden, Rogers og Greene påpeker at det ikke er hele brøken av klassen som har atferdsutfordringer, men hvordan omlag 1/3 av klassen tar oppmerksomheten og fokuset bort fra undervisningen. Åshild påpeker at bortimot hele hennes kapasitet går på ”brannslukking” av to elevene med atferdsutfordringer, og 70 prosent av tiden bruker hun på å korrigere disse to. Greene skriver at eksempler slik Åshild beskriver, understreker hvor mye tid det går til å følge opp konsekvenser ved regelbrudd, som å sette anmerkninger eller gjentatte ganger måtte kjefta på

elevene. Sammenlignet med fremgangsmåten Åshild beskriver og PGS, hevder Green at det sistnevnte er mer effektiv. Barnet blir selvhjulpen og kan lettere gjenkjenne trigger og problemer som utløser atferdsutfordringer. Dermed hevder Greene at Plan B og PGS både er en preventiv og tidseffektiv måte å arbeide mot atferdsutfordringer (Greene,2011).

Greene mener at et opplegg lik Rogers 4H-skjema, opererer med falsk empati. Læreren trenger ikke å bruke lang tid på denne kartleggingen, og nettopp der er fallgruven ifølge Greene. For å komme forbi det Rogers kaller second behaviour, og frem til hva det er som utgjør problemet, hevder Greene at lærer må se hva det er som utløser atferdsutfordringer, ikke stoppe opp bare med hva som skjedde. Greene mener læreren må finne ut grunnen til at eleven løper ut ved første anledning, på samme måte som Åshild må finne ut hvorfor hun kan gi beskjed gjentatte ganger til en elev, og hvorfor konsekvensen varer i kun fire minutter. Ved å bruke et ubegrenset tidsrom på samtaler med eleven, vil han eller hun komme i tale. Sammen kan elev og lærer finne ut hvordan de konkret skal takle skolehverdagen.

Både Herman, Guro og Lennette har gode erfaringer med å ha elevsamtaler hvor lærer går ut med en nøytral holdning. Elevene får satt ord på sine tanker og følelser. Guro sier det roer ned elevene, og gir med dette argumentasjon for å slippe til elevene i tiltakene mot atferdsutfordringer. Ved at elevene får fortelle uavbrutt om sin versjon av saken, gjør at de roer seg ned. I dette tilfellet bekrefter Guro hva Greene forteller i sin teori om PGS; Elever vil bli hørt på. Herman fikk en ”aha-opplevelse” ved å lytte til eleven, og fikk kartlagt mye mer enn hva som hadde vært tilfelle dersom han kun hadde brukt sine egne hypoteser på eleven. Gjennom samtaler over lengre tid, fant Herman ut at språkvanskene til eleven var større enn han hadde forutsett.

Elever med diagnoser

Jeg skrev innledningsvis at min besvarelse ikke omhandler elever med diagnoser, da det falt utenfor min valgte definisjon av atferdsutfordringer. I intervjuene kom det frem hvordan informantene mener at diagnose er en selvsagt årsaksforklaring, og hvordan lærer må sette inn tiltak. Dette er grunnen til at jeg velger kort å drøfte dette funnet.

Greene hevder lærere ofte behandler elever med en diagnose annerledes, hvordan disse elevene blir møtt av ekstra tålmodighet og forståelse for atferdens deres (Greene,2011). Dette bekreftes i Guros beskrivelse av sin respons mot diagnostiserte barn. Guro forklarer hvordan hun ikke kan kjeft og gi konsekvenser til et barn med diagnose, fordi det er ingens feil at eleven har diagnosen. Hun mener at dette ikke er noe barn selv kan styre, og dermed må det legges til rette hvordan lærer responderer på oppførselen dette barnet har. Greene ønsker ikke at flere barn skal bli diagnostisert, tvert imot vil han ha mindre fokus på diagnosen og mer fokus på hva det er som skal til for at elever skal kunne klare seg gjennom skolehverdagen.

Elever med atferdsutfordringer har kjennetegn som er like i karakteristikken av diagnosen ADHD. Det er hevet over enhver tvil at noen elever har denne diagnosen, men det er problematisk med elever som bare har parallelle kjennetrekke til denne diagnosen (Duesund,2014:573) Innledningsvis skrev jeg om patologisering av elevers atferd (Nordahl,2005), og hvordan disse likhetstrekkene kan bidra til en utvikling hvor elever blir medikamentelt behandlet for atferd som kan skyldes manglende opplæring og oppdragelse (Duesund,2014:573). Greene fokuserer på hva som kan bli gjort, fremfor å bli bundet av en diagnose i tilretteleggingen. Greene mener at disse barna fortjener like mye retten til å få tilrettelagt undervisning slik at de kan få utviklet ferdighetene de behøver for å lykkes i skolen. Han hevder at PGS fungerer like godt på elever med diagnose, som elever som ikke er diagnostisert (Greene,2011)

Rogers har mer konkrete spesialtiltak for elever med diagnoser, og han retter tiltakene annerledes enn hva Greene gjør. Et eksempel er ved den hyppig stilte diagnosen ADHD, hvor flere tiltak går på å benytte seg av rolige medelever, kortere arbeidsøkter og tydelige beskjeder fra lærer som det diagnostiserte barnet må gjenta (Rogers,2011). Dette blir gjort for å sikre at eleven mottar beskjeden. Rogers hevder at elever med diagnose krever en annerledes oppfølging enn elever uten diagnose (Rogers,2011). Fordelen med slike tiltak er å spille på andre medelever og sammen gjøre begge parter gode. Det er også positivt å gi disse elevene et utgangspunkt som ikke trigger til videre atferdsutfordringer, ved at de får tilrettelagt en undervisning som passer dem.

Trygghet gjennom klasseledelse

Da jeg spurte informantene om hva som var deres viktigste rolle i klasserommet, svarte samtlige at det var å skape trygghet. For flere var det den viktigste rollen som lærer. Dette er også egenskaper de selv så i en lærer de hadde i sin skolegang. Informantene la forskjellig betydning i ordet trygghet, men en fellesbetegnelse var at alle elevene skulle få lov til å være seg selv.

Trygghet kan vises på forskjellig vis, og dette ser man mye i hvordan Lennette presenterte sitt syn på trygghet. Denne tryggheten skal ikke nødvendigvis ende opp med vennskap mellom lærer og elever. Hun ville heller være der som en trygg voksenperson, som tydelig setter foten ned ved uønsket atferd. Lennette har klare forventninger til klassen om hvordan de skal inkludere hverandre, og hvordan hun ikke vil åpne for dialog dersom noen går over en tydelig oppsatt grense. Hun fører en klasseledelse lik det Rogers beskriver som en trygg og autoritativ lærer. Lennette opprettholder en forskjell mellom lærer og elev, og fastholder distansen Guro frykter er på vei ut av skolen. Et slikt miljø beskrives av Ogden som et ypperlig sted for elevene å lære relasjonelle ferdigheter. I situasjoner hvor det er tydelige voksenpersoner for barna hevder han at atferdsutfordringer ikke får mulighet til å utfolde seg.

Informantenes beskrivelse av en konsekvent lærer var også et av analysens store funn. Lennette fortalte om udiskutable situasjoner hvor hun som lærer avgjorde konsekvensene. Guro fortalte om at enhver handling elever utfører, krever en konsekvens. Dette er helt i tråd med hva Rogers beskriver som en konsekvent klasseledelse og hun benytter seg av ”når – da”-formulering i møte med elevene sine. Samtlige av informantene mente at en konsekvent lærer skaper forutsigbarhet som elevene ønsker. Herman og Guro fortalte hvordan de skaper trygghet ved å være konsekvente, Lennette benytter seg av trygghet for å vise at hun er en voksenperson for elevene og Åshild bruker trygghet for at elevene skal få være seg selv i et åpent klasserom. Rogers vil at elevene skal eie sin atferd og konsekvensene av dette, og dette er verdier også informantene bruker i sin hverdag. Alle informantene hevder det er lærers ansvar å lære elevene sosial kompetanse, og hvordan de til syvende og sist er en trygg veileder for elevene.

4.3 Det relasjonelle aspektet ved atferdsutfordringer

I de foregående avsnittene har jeg drøftet de ulike forståelsene Greene, Rogers, Ogden og intervjuobjektene har for å beskrive både årsakene til atferdsutfordring, og hvordan man konkret kan sette inn tiltak for å hjelpe elevene. Responsen varierer fra atferdskorrigerende, til samarbeid gjennom problemløsning, over til strukturelle årsaker fra hjemmesituasjon til ”oppmerksomhetsbehov”. Det som binder dem alle sammen, er at tiltakene i mer eller mindre grad forsøker å nå inn til elevene med atferdsutfordringer.

Jeg skal i dette siste delkapittelet drøfte hvordan det relasjonelle virker inn på møtet mellom lærer og elev, og hvordan det relasjonelle kan være med på å besvare problemstillingen min ytterligere: Hvordan skal lærer møte elever med atferdsutfordringer i skolen?

I drøftingen har tidsaspektet vært gjennomgående. Ogden forteller om foreldre som har mindre tid til sosialisering, Greene krever mer tid til samtaler med eleven og Rogers teori omhandler hvordan lærere kan bli mer effektive undervisere. Jeg stilte informantene spørsmålet om det er tid til empati i skolen, og i svaret på dette spørsmålet ligger det vurderinger og begrunnelser av valg for inngripen i elevens liv. Et nytt spørsmål som har blitt til underveis i skriveprosessen, handler om hvem skolen er til for. Videre har jeg lurt på hvilken intensjon som er pådriveren for de ulike tiltakene lærerne igangsetter for elever med atferdsutfordringer. Spørsmålet er om målet å gjøre dem til en bedre utgave av seg selv, eller er en korrigerende til medelever og lærers eget beste. Jeg har valgt å drøfte intensjonen bak responsen på atferdsutfordringer for å drøfte hvordan det relasjonelle virker inn på temaet atferdsutfordringer.

Intensjonen bak responsen på atferdsutfordringer

Teoretikerne bruker forskjellige betegnelser for å beskrive det relasjonelle båndet mellom elev og lærer. Ogden ser på denne relasjonen som en mulighet til sosialisering, og mener at denne relasjonen skaper gode arenaer for nettopp dette. Rogers beskriver skolen som et sted hvor det mellommenneskelige kommer til syne, og hvordan elever ofte vil huske læreren fremfor det faglige de har lært. Greene bygger på sin side hele sin teori på samspillet mellom lærer og elev, og hvordan samarbeidet skal være nøkkelen til en bedre hverdag for eleven. Intervjuobjektene beskrev også hvordan det sosiale samspillet må være på plass før noe faglig

i det hele tatt skal kunne starte. Ved å benytte seg av Rogers teori om hvordan det sosiale huskes bedre enn det faglige, ser man det spesielt godt hvordan det faglige kommer i andre rekke. Ifølge informantene er rekkefølgen kritisk. Dette fordi man ved først å satse på det faglige, uten å ha det sosiale på plass, kan man ende opp med en utrygg klasse som ikke klarer å fokusere på verken det faglige eller det sosiale.

Flere av informantene hevder at en lærer alltid skal lete frem noe positivt hos elevene. Herman og Guro bruker dette bevisst i korrigeringen av elevene. Guro sier at elever klarer ikke å forandre seg kun ved å fokusere på det negative. En lærer må også være bevisst på det positive i eleven. Lennette ønsker å ha en positiv innstilling til elevene, slik at de føler seg sett. Hun ønsker å være hyggelig mot dem, samtidig som hun fremstår tydelig. Dette vises i teorien til Rogers, hvor han understreker at positive relasjoner er selve grunnpilaren i atferdskorrigerings. Uten språket som er fylt med respekt og empati kommer ikke en lærer noen vei. Ved å benytte seg av atferdskorrigerings kun for å ”vinne” over elevene som gjør noe ulovlig, kommer man seg uansett ikke langt.

Rogers påpeker at læreren må ha empati og evnen til å sette seg inn i elevenes strev og kamp. Han sier at selve intensjonen bak korrigeringen må skinne gjennom enhver handling læreren gjør. Rogers hevder at intensjonen ved atferdskorrigerings er at eleven skal eie sin atferd og konsekvens, i et læringsmiljø preget av respekt og empati. Han hevder også at språket preger korrigeringen. Læreren skal aldri sette eleven i forlegenhet, bruke sarkasme eller trusler. Med andre ord er det et trygt og forutsigbart miljø som eleven med atferdsutfordringer blir møtt av.

I et slik læringsmiljø er det også rom for å lære seg relasjonelle ferdigheter. Ved å ha en lærer slik Rogers beskriver, er korrigeringen avhengig av sosial kompetanse. Spesielt perspektivtaking kan hjelpe med å skape et trygt læringsmiljø, hvor elevene lærer å se ting fra forskjellige sider. Ogden mener at økt fokus på de relasjonelle ferdighetene gir oppmerksomme, sensitive og empatiske elever. Intensjonen til utvikling av relasjonell ferdighet kan også her ses som et tiltak for å skape et godt og trygt læringsmiljø.

Rogers hevder at alle har rett til å lære, føle seg trygg og respektert. Spørsmålet er hvilke elever disse reglene gjelder for. Det allerede nevnte 4W-skjemaet avdekker hvilke rettigheter og regler eleven har brutt mot de medelever som klarer å følge reglene. Et slikt skjema vil opprettholde disse elevenes rettigheter, men ikke nødvendigvis rettighetene til elever med

atferdsutfordringer. Innenfor rammene av "4W-skjemaet" er det rom for å tolke Rogers dithen at intensjonen er å finne ut hva eleven med atferdsutfordring har gjort galt og finne konsekvensene for regelbruddet, og ikke fokusere på hvorfor det gikk galt og håndtere det derfra. Et slikt skjema kan også skape det Åshild kalte "marionette-dukker" som ikke tør si sin mening. Det kan også ende med elever Guro fortalte om: Disse elevene kalkulerer seg frem til å si de "rette tingene" til for å unngå bråk. Greene ønsker i motsetning til Rogers en tiltaksplan som setter elevene uttalelser i sentrum, ikke lærerens bestemmelser og korrigeringsplan.

Greenes fremgangsmåte starter med et åpent spørsmål: "Jeg ser at du har vandret en del rundt i klassen i det siste. Hva skjer?". Rogers har et skjema som etterspør konkret hva eleven har gjort. Forskjellen på disse to fremgangsmåtene er stor. Der Rogers spørsmål på 4W-skjemaet fortone kan egge og trigge elever, hevder Greene at hans spørsmål åpner for en mer rolig og balansert versjon av saken. Det kan ta lang tid å få eleven i tale, men Greene hevder selv at det er verdt tiden for å få elevene i tale.

Ogdens beskrivelse av relasjoner har paralleller til hva Rogers og Greene beskriver i sine teorier. Det er forskjeller på hvordan skolesystemet fungerer i England, Australia og i Norge, men når det kommer til det relasjonelle er det universelt: Det er grunnleggende, viktig og avgjørende for arbeidet i skolen. Både Greene og Ogden hevder at de fleste elever setter pris på en relasjonell lærer, og det viser seg i hvordan elevene er mer villig til å lytte til rådene en lærer gir. Dette bekreftes i hva Åshild sier om elever som vet at hun bryr seg om dem. De lytter på henne, og oppfører seg bedre. Ogden plasseres mer i retning av Rogers i sine forslag til tiltak innen det relasjonelle: Han hevder at et håndtrykk i begynnelsen av timen viser hvordan læreren ser alle elevene, og gir en god start på timen ved at det er i ordnede former. Elevene vil også lettere å falle til ro. Spørsmålet er om et håndtrykk og skjema er nok. Er dette empati, eller er det hva Greene kaller overflatisk empati, hvor man går for fort frem i møte med elevene. Det kan ende opp med en lærer som tror han eller hun vet hva problemet er, og setter tiltak inn deretter.

Greene mener at atferdsutfordringer som blir håndtert på en slik hastet måte ikke fører til varig løsning. Åshild erfarte dette fra hennes egen korrigeringsplan. Ved å gå direkte til å skrive en anmerkning og tydelig vise at hun var lei, påpekte Åshild selv at varigheten av korrigeringsplan ville vare maksimalt fire minutter. Herman fortalte også om belønningssystemer i møte med elevene. Dette er i tråd med hva Ogden beskriver som motivasjon for å lære relasjonelle

ferdigheter. Ogden hevder at alle elever ikke til enhver tid har lyst til å lære seg disse ferdighetene, og at det er smart å motivere elevene (Ogden,2009) Læreren må finne ut hva som er det beste for elevene, også etter at skolen er over. Greene mener at ingen arbeidsplass vil tilby belønningstid for å sitte stille i 45 minutter (Rogers,2011) og elevene trenger å eie sin atferd og konsekvenser, slik Rogers hevder, uten å få en belønning for det. Ved å gi belønninger viser lærere indirekte at intensjonen bak korrigeringen er at elever ikke klarer dette selv, og at det må en ytre motivasjon til for at det skal skje en endring.

Empati i skolen

Alle de spurte i intervjuene ga eksempler på hvordan tiden ikke strekker til i møte med elevene. Åshild påpekte hvordan kjennskapet mellom lærer og elev gjør det lettere å legge til rette for hver enkelt elev. Hun pekte også på hvordan skolen må legges opp etter elevene behov, men forteller at tidsaspektet og mangel på overskudd gjør gjennomføringen av dette vanskelig for henne.

Med en klasse med minst 20 elever som til enhver tid skal ha oppmerksomhet, eller i en klasse med seks elever med alvorlige atferdsutfordringer, viser informantene at hverdagen ikke er akkurat slik teoriene beskriver. Guro forteller om en elevgruppe på første trinn hvor det av og til har skjedd så mye i løpet av friminuttet, at hun må ta en felles gjennomgang i klassen. Hun prøver å forstå hva som har skjedd, og deretter gi en felles gjennomgang i klassen. Ideelt ville hun tatt praten én til én, men hun påpekte at tiden ikke alltid strekker til. Guro sier at det ikke engang er realistisk å klare og se alle elevene.

Dermed er det interessant hvordan alle de spurte uten tvil svarte at det er tid for empati i skolen. I intervjuene brukte jeg en definisjon på empati som krever et godt kjennskap til elevene. Definisjonen viste til lærere som skal forstå elevens tanker og handlinger ved å vite om personens bakgrunn. Det var påfallende hvor enig samtlige var om at empati var en selvfølge i skolehverdagen, og hvordan det var mer et valg man tok som lærer om å være empatisk og omsorgsfull. Likevel ser jeg i besvarelsene deres at det er mange eksempler på at tiden ikke strekker til. Da tyr informantene til hva Greene kaller for Plan A og C. Læreren må velge sine satsningsområder, og slik flere av informantene svarer, er det ikke tilfellet at alle elevene blir sett.

Omsorgsperspektivet er også sterkt representert i svarene som informantene ga meg. Se, høre og lytte til elevene er viktig for dem. De hevder at ved å lytte, se og anerkjenne elevene, gir det også resultater i det faglige. og det er til og med muligheter for at elevene kan lære lærerne noe, slik Rogers skriver. Dermed blir spørsmålet om dette er empati som spinner over i overflatisk empati, siden de beskriver empati som en ubestridt del av læreryrket. Det er ikke er muligheter for å kunne få en dyp relasjon med elevene på grunn av lærers arbeidsoppgaver som undervisning, ikke-planlagte hendelser og prøver. Da er det muligens bedre å ha en kjapp gjennomgang, lik "4H-skjemaet" hvor elevene i alle fall får en mulighet til å si sin mening. I intervjuanalysen kommer det frem hvordan elevene helt tydelig vil bli både hørt og sett, og kanskje Rogers tiltak er et tiltak som kan fungere nettopp fordi han rammer sine teori inn i en effektiv lærerstil som utnytter tiden godt.

4.4 Konklusjon

Problemstillingen min omhandlet hvordan skal lærere skal respondere på atferdsutfordringer i skolen, og forskningsspørsmålene hjalp meg til å belyse hvordan lærerne selv responderte på atferdsutfordringer. Informantene sa seg enig i Ogdens teorier hvor han beskriver atferdsutfordringer som manglende sosiale ferdigheter. Gjennom svarene fremstilte de hendelser og erfaringer fra hverdagene sine, og fortalte også hvilke tiltak som ga suksess og hvilke som ikke førte til forbedring. Respons som inneholder en nøytral samtale med eleven, viste seg i flere tilfeller å være positivt. En slik samtale hviler på det relasjonelle aspektet i skolen, og samtlige av de spurte mener at det sosiale går foran det faglige i skolen.

Innledningsvis beskrev jeg hvordan skolen applauderer de skoleflinke som mestrer utfordringer, og hvordan elever med atferdsutfordringer ofte ikke mottar samme støtte. Ut fra hva lærerne svarer, tvinges de indirekte til å si at tidsaspektet i skolen stjeler muligheten til ordentlig oppfølging av elevene med atferdsutfordringer. Dersom elevene ikke klarer å jobbe ut fra lærers forventninger, har lærere heller ikke tid til å hjelpe dem med å nå disse målene. Dersom tidsaspektet frarøver elevene muligheten til å bli rustet for et bedre liv, vil utviklingen Ogden frykter være et faktum: Skolen tar ikke på alvor ansvaret for å sosialisere elevene til å bli velfungerende, sosiale medmennesker. Elevene blir overlatt til seg selv.

For å kunne gjennomføre det faglige i skolen, konkluderer alle informantene med at det sosiale må være grunnlaget i skolen. Åshild forteller om hvordan hun bruker 70 prosent av sin tid på å kjeft, sette anmerkninger og annen ”brannslukning”. Dette er noe jeg tror flere lærere drar kjensel på, og jeg er enig i Greens argument om at lærere trenger en ny pedagogikk og skolen en ny skolepolitikk.

For virkelig å kunne nå inn til elevene, må elevene vite at lærer bryr seg og vil lytte til dem. Elever vil bli sett, hørt og bli tatt på alvor. Dersom elevene skal eie sin atferd og konsekvensene, kreves det en innsats som over tid. Hvis en lærer skal bruke 70 prosent av sin tid på to, tre elever i klassen, styrkes Greenes teori om at PGS kan være like effektiv bruk av tiden som atferdskorrigerer.

Utfordringen med teoriene jeg har drøftet i denne masteroppgaven, er at de i mange tilfeller er overlappende. Ogdens tanker om relasjonelle ferdigheter er avgjørende for at en lærer skal kunne korrigere elevene. En elev må kunne de sosiale kodene for å oppfatte lærers beskjed, og eie sin atferd i responsen på korrigeringen fra læreren. Rogers beskriver et klassemiljø som må ha en konsekvent leder, med varme og humor som preger samspillet mellom lærer og elev. Dette samspillet betinger relasjonelle ferdigheter.

Jeg mener at Greenes teori har et grep som skiller seg fra de to andre teoretikerne: Elevens mening er viktig. Hans lærerrolle innebærer en omsorgsdimensjon i hvordan han vil møte elever med atferdsutfordringer (Mausethagen, Kostøl, 2010). Dersom en elev skal eie sin atferd og konsekvenser av den, mener jeg det er avgjørende hvordan den indre motivasjon til en endring av atferden hos eleven er drivkraften, ikke andre medelevers rettigheter og regler.

Lennette påpekte i sitt svar at en lærer som er mest opptatt av reglene er ”ute og kjøre”. Dette er noe av det Greene beskriver som en feilhåndtering av elever med atferdsutfordringer: Rigide atferdskorrigeringer og sosial kompetanse er ofte ikke nok. Eleven må selv delta i et samarbeid med lærer for å finne løsningen på problemet for å kunne eie sin atferd og konsekvensene av det.

Som et endelig svar på problemstillingen ”Hvordan skal lærere respondere på atferdsutfordringer i skolen?” har jeg valgt å benytte meg av hvordan Liv Duesund beskriver skolens håndtering av atferdsutfordrende elever:

Hvis klasserommet betraktes som en arbeidsplass, vil tilsvarende forstyrrende atferd på andre arbeidsplasser bli betraktet som en helt uakseptabel og resultere i en mulig oppsigelse. Men slik kan ikke problemer løses i skolen, tvert i mot. Elever med atferdsutfordringer skal ikke ekskluderes, men inkluderes, oppdras til å inngå i læringsprosessen og følge de sosiale spillereglene, slik at de kan oppleve tilhørighet og få den kunnskapen de trenger (Duesund, 2014:569).

Appendix 1: The 4W form, Bill Rogers

(På norsk: 4H-skjema, for de 4 hvorfor-spørsmålene)

Elevenes navn:

Klasse/trinn:

Lærers navn:

Fag:

Dato:

Elevenes kommentar

Hva gjorde jeg mot klassereglene?

Hvilke regler (eller rettigheter) har jeg brutt (eller krenket)

Hva er min forklaring?

Hva jeg selv mener må gjøres for å ordne opp i situasjonen:

Kun lærers kommentar og vedtak om konsekvens:

Appendix 2: Analyse av mangelfulle ferdigheter og uløste problemer (AMFUP)

Ross W. Greene

Barnets navn:

Dato:

- Vansker med å håndtere forandringer, bytte fra ett tankesett til et annet (kognitivt skifte)
- Vansker med å opparbeide seg energi til å stå i/fortsette med oppgaver som er utfordrende, anstrengende eller kjedelige.
- Vansker med å gjøre ting i logisk eller foreskrevet rekkefølge
- Svak tidssans
- Vansker med å reflektere over flere tanker eller ideer samtidig.
- Vansker med å opprettholde konsentrasjonen for målrettet problemløsning
- Vansker med å vurdere sannsynlig utfall av eller konsekvenser av handlinger (impulsiv)
- Vansker med å vurdere et spekter av løsninger på et problem
- Vansker med å uttrykke bekymringer, behov eller tanker med ord
- Vansker med å forstå hva som blir sagt
- Vansker med å håndtere følelsesmessig respons på frustrasjon slik at han/hun kan tenke rasjonelt (affektregulering)
- Kronisk irritabilitet og/eller angst som merkbart hindrer kapasiteten til problemløsning
- Vansker med å se ”gråsoner” –konkret, bokstavelig, sort-hvitt-tenkning
- Vansker med å avvike fra regler, rutiner, opprinnelig plan.
- Vansker med å skifte fra opprinnelig idé eller løsning; Vansker med tilpasse seg endringer i planen eller nye regler; Muligens repeterende eller tvangspreget atferd.
- Vansker med å ta situasjonsbetingende faktorer som ville kreve å justere handlingsplanen, med i betraktningen.
- Ufleksible, upresise tolkninger / kognitive forstyrrelser eller vurderingsskjevheter / biaser (for eksempel: ”Det er ikke rettferdig” ”jeg er dum” ”ting vil aldri ordne seg for meg”)
- Vansker med å delta i og/eller tolke sosiale signaler presis; Svak oppfattelsesevne av sosiale nyanser
- Vansker med å starte en samtale, gå inn i en gruppe, knytte seg til mennesker; Mangler andre sosiale basisferdigheter
- Vansker med å søke oppmerksomhet på passende måter.
- Vansker med å forstå hvordan ens atferd påvirker andre mennesker; ofte overrasket over andre menneskers respons på hans/hennes atferd
- Vansker med å ha empati med andre, eller vansker med å verdsette andre menneskers perspektiver eller synspunkt
- Vansker med å se hvordan man fremstår for eller blir oppfattet av andre

Uløste problemer / triggere (liste)

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)

Plan for Problemløsning Gjennom Samarbeid (PGS)

Barnets navn:

Dato:

1) **Høyt prioriterte problemer:** *Triggere/situasjoner som for øyeblikket er målet for tiltakene:*

2) **Høyt prioriterte mangelfulle ferdigheter:** *Mangelfulle ferdigheter som for øyeblikket er målet for tiltakene:*

3) *Handlingsplan:*

I påvente av Plan B: *Bruk denne delen for å spesifisere hvilke ansatte som har sagt seg villig til å gjøre Plan B med eleven for hvert spesifikke problem (trigger) eller mangelfull ferdighet:*

Fremdrift/tilpasninger: *Bruk denne delen for å spesifisere enhver forventning som blir eliminert (håndtert Plan C) eller tilpasset for denne eleven:*

Appendix 3: Intervjuguide

Den utløsende faktoren for atferdsutfordringer

1. Hva mener du er den utløsende faktoren for atferdsutfordringer?
2. Hva vil du si er hovedårsaken til atferdsutfordringer i skolen?

Responsen på atferdsutfordringer:

3. Kan du beskrive en god lærer du selv har hatt i klasserommet?
4. Du har selv blitt lærer nå: Hva ser du på som din viktigste rolle i klasserommet?
5. Har du forventninger til elevene dine?
6. Hva gjør du dersom disse forventningene ikke blir innfridd?
7. Samarbeider du med noen i din hverdag?
8. Hvordan måter du en elev med atferdsutfordringer?

Det relasjonelle aspektet

9. Hva veier tyngst: Det faglige eller det sosiale?
10. Har vi tid til empati i skolehverdagen?

Appendix 4: Samtykkeerklæring

Atferdsutfordring i skolen

Formålet med denne mastergraden er å undersøke hvordan lærere forstår og møter atferdsutfordringer i klasserommet.

Problemstillingen er:

Hvordan skal lærere respondere på atferdsutfordringer i skolen?

Forskningsspørsmålene er:

- 1) Hvordan forstår lærerne atferdsutfordringer i skolen?
- 2) Hvordan respondere lærerne på atferdsutfordringer?
- 3) Hva har det rasjonelle aspektet – altså forholdet mellom lærer og elev - å si i møte med atferdsutfordringer?

Valget av informanter er basert etter ønske om å få en spredning av læreres erfaringer fra forskjellige trinn.

Jeg vil benytte meg av en semistrukturert intervjuguide, og spørsmålene vil omhandle lærers erfaring med atferdsutfordring: Årsaksforklaring, respons og det relasjonelle aspektet ved atferdsutfordringer.

Jeg vil registrere data ved lydopptak og skrive notater under intervjuet. All sensitiv informasjon vil bli slettet umiddelbart etter transkripsjonen. Ingen av intervjuene vil ikke bli lagret elektronisk, verken transkripsjon eller skriftlig.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og prosjektet avsluttes 15.05.2015

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

5.0 Litteraturliste

- Duesund, Liv (2014) ”Uro i skolen”, Stray, Janicke Heldal og Wittek, Line (red) i Pedagogikk – en grunnbok, Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Duesund, Liv, Stray, Janicke Heldal, Bjørnestad, lisabeth (2014) ”Uro i skolen” i Norsk pedagogisk tidsskrift, 03, 149 – 151
- Ertesvåg, Sigrun K. (2014) ”Profesjonelle kulturar og uro i skulen”, i Norsk pedagogisk tidsskrift, 03, s 165 – 177
- Evertson, Carolyn M. Og Weinstein, Carol S. (2006) ”Classroom Management as Field of Inquiry” i Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues, s. 3-15
- Greene, Ross W. (2011) Utenfor, Oslo: Cappelen Damm
- Greene, Ross W. (2005) Eksplosive barn, Oslo: Pedagogisk forum
- Historisk arkiv, Statsministerens nyttårstale (2008, 1.januar) hentet 2. mai 2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/nyttarstale-2008/id495221/>
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend (2009) Det kvalitative forskningsintervju, 2. Utgave, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven), formålet med opplæringen, hentet 03. Mai fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Mausethagen, Sølvi og Kostøl, Anne (2010) ”Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen” i *Norsk pedagogisk tidsskrift* (03), s 231 - 243
- Nordahl, Thomas (2005) Læringsmiljø og pedagogisk analyse : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport.
- Nordahl, Thomas (2013), Utdanningsdirektoratet, Hva kjennetegner god klasseledelse, hentet 02. mai fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Folg-Bedre-laringsmiljo->

konferansen/Filmopptak-fra-konferansen/Hva-kjennetenger-god-klasseledelse-Professor-Thomas-Nordahl-Hogskolen-i-Hedmark/

Ogden, Terje (2009) Sosial kompetanse og problematferd i skolen, 2. Utgave, Oslo: Gyldendal Akademisk

Paulsen, Trine Merete og Hårberg, Guri Bente (2015) Sympati og empati, hentet 03. Mai fra: <http://ndla.no/nb/node/21744>

Reed, D., & Kirkpatrick, C. (1998). Disruptive Students in the Classroom: A Review of the Literature

Barne- og familiedepartementet (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter, hentet 11.mai fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Rogers, Bill (2011) Classroom behaviour, 3.edition, Los Angeles: SAGE publications

Rogers, Bill (2015) Classroom behaviour, 4.edition, Los Angeles: SAGE publications

Sjøberg, Svein (2014) ”PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD”, i Nytt Norsk Tidsskrift, 01, s 30 – 43

Stray, Janicke Heldal, (2012) ”Når elever går seg vill” i Bedre skole, 02, s 92 – 93

Sørli, Anne-Marie, Ogden, Terje (2014) ”Mindre problematferd i skolen? Lærervurderinger i et 10-årsperspektiv” i Norsk pedagogisk tidsskrift, 03, 192 - 203

Utdanningsdirektoratet, Elevundersøkelsen, hentet 02.mai 2015 fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/#Formalet-med-undersokelsene>

Utdanningsetaten, Oslo Kommune, Språkløftet –sluttrapport fra utdanningsetaten i Oslo kommune, hentet 03.mai fra: <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/11/Oslo-Utdanningsetaten.pdf>