

# Det skal være godt å komme på skolen.

*Også for elever med atferdsproblemer.*

**It shall be good to come to school. Also for students with behavior problems.**

*Bachelor*

**Therese Walmann**



Høgskolen i **Hedmark**

GLU 1-7 LUNA

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket	JA x	NEI
Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage	JA x	NEI

---

## Norsk sammendrag

**Tittel:** Det skal være godt å komme på skolen. Også for barn med atferdsproblemer.

**Forfatter:** Therese Walmann

**År:** 2014

**Sider:** 28

**Emneord:** Innagerende atferd, utagerende atferd, relasjoner, klasseledelse, læringsmiljø.

### **Sammendrag:**

Tema for denne bacheloren er atferdsproblemer, både innagerende og utagerende atferd. Hvordan kan læreren legge til rette på mest mulig måte for barn med atferdsproblemer? Hvilke faktorer spiller inn for å oppnå dette?

Det kan være vanskelig for oss lærere å rose og se elever med utagerende atferd, fordi de kan være veldig problematiske. Det er da viktig at vi ser hele eleven, for eleven vil ikke være problematisk hele tiden. Elever med atferdsproblemer trenger å vite at de blir likt og at vi vil ha dem der. Dette gjelder også elever med innagerende atferd. Vi må se dem hver dag, være bevisst på hvem de er og gi dem hyggelig bikk gjennom skoledagen, dette gir elevene følelsen av at de hører til og at det betyr noe at akkurat de er der.

Gjennom denne oppgaven har jeg funnet frem til noen viktige begreper for å skape et godt læringsmiljø for elever med atferdsproblemer. Klasseledelse og relasjoner er utrolig viktig for å oppnå dette. Relasjoner hjelper oss til å komme nærmere elever med atferdsproblemer, og det er viktig at vi jobber med disse sammen med elevene. Læreren må være en tydelig klasseleder, som elevene er trygge på.

---

## Engelsk sammendrag

**Title:** It shall be good to come to school. Also for students with behavior problems.

**Author:** Therese Walmann

**Year:** 2014

**Pages:** 28

**Keywords:** externalizing behavior, internalized behavior, relations, class management, learning environment.

**Summary:**

The theme for this bachelor is behavior problems, both internalized and externalizing behavior. How can the teacher facilitate in the best way for children with behavior problems? What elements do we need to accomplish this?

It can be difficult for teachers to praise and see students with externalizing behavior because they can be very problematic. It's important that we see the whole student, because the student will not be problematic all the time. Students with behavior problems need to know that they are liked and that we want them there.

This also applies to students with internalized behavior. We need to see them every day and be aware of who they are. Give them decent looks through the school day, which gives the student a feeling that they belong there.

Through this task I found some important elements that we need to create a good learning environment for students with behavior problems. Class management and relations is incredibly important to implement this. Relations help us to get closer to the students with behavior problems, and it's important to work with this together with the students. The teacher needs to be apparent and the students need to be confident in the teacher.

# Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>2</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>4</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA OG EN KORT BESKRIVELSE AV FAGOMRÅDET .....	6
1.2 PROBLEMSTILLING .....	6
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN</b> .....	<b>7</b>
2.1 HVA ER ATFERDSPROBLEMER?.....	7
2.2 ULIKE TYPER ATFERDSPROBLEMER .....	8
2.3 FORSTÅELSE AV ATFERDSPROBLEMER – ULIKE PERSPEKTIVER.....	8
2.4 DE INNAGERENDE ELEVENE .....	10
2.5 KLASSELEDELSE.....	11
<b>3. METODE</b> .....	<b>15</b>
<b>4. PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	<b>17</b>
4.1 OBSERVASJON .....	17
4.2 INTERVJU .....	18
<b>5. DRØFTING AV FUNN I LYS AV TEORI</b> .....	<b>21</b>
<b>6. AVSLUTNING</b> .....	<b>26</b>
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>28</b>

## Forord

Atferdsproblemer har alltid vært et tema som har interessert meg, samtidig som det har utfordret meg i min praksis. Når vi fikk høre om denne oppgaven, bestemte jeg meg ganske fort for å skrive om nettopp dette teamet. Jeg ville styrke min egen kompetanse innenfor feltet, og finne hvordan man kan bedre skolesituasjonen for de elevene med atferdsproblemer. Både innagerende og utagerende atferd synes jeg er utfordrende i jobben som lærer, og valgte derfor å ta for meg begge i denne oppgaven. Hvordan kan lærere legge til rette for et best mulig læringsmiljø for elever med både innagerende og utagerende atferdsproblemer?

Etter min praksis med observasjoner og intervjuer, gledet jeg meg til å finne ut av hva teorien sier om dette. Jeg leste ulike bøker om atferdsproblemer blant barn og unge, og fant etter hvert ut hvor mye klasseledelse og relasjoner har å si for barn med atferdsproblemer. Som klasseledere må vi se hver enkelt elev hver dag, og bygge gode relasjoner til alle i klassen. Vi må få øynene opp for de små tingene som kan gi de som sliter, en mye bedre hverdag på skolen.

Tittelen på oppgaven er tatt ut fra et av intervjuene jeg gjorde, der informanten sa at han/hun ville at elevene skulle synes at skolen var et godt sted å komme til. Dette gjelder kanskje spesielt for elever med atferdsproblemer, siden skolen kan være et utfordrende sted å være.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Kristin Elisabeth Søyby, som har hjulpet meg med sin kompetanse, oppmuntrende ord og gode samtaler gjennom denne prosessen. Videre vil jeg takk min mamma, som har støttet meg når ting har vært vanskelig og samboeren min som har oppmuntret meg til å fortsette og stå på til siste slutt. Jeg vil også takke gode venninner for god hjelp.

Hamar, 26. mai. 2014.

Therese Walmann

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valgt tema og en kort beskrivelse av fagområdet

I min bachelor har jeg valgt å skrive om atferdsproblemer og klasseledelse. Hva kan klasseleder gjøre i klasserommet for å legge til rette for barn med atferdsproblemer og som også vil være til det beste for elevene? Jeg har valgt akkurat dette temaet fordi dette er noe som interesserer meg og som gjør meg usikker når jeg står i klasserommet. Både elever med utagerende atferd og elever som sitter stille og aldri sier noe, er atferd jeg vil se på i min oppgave, fordi jeg er usikker på hva jeg som klasseleder kan gjøre for å bedre dette. Jeg synes det er vanskelig å være en god klasseleder når ulik atferd gjør meg usikker, og på bakgrunn av dette vil jeg skrive min bachelor oppgave om dette. Gjennom oppgaven håper jeg å bli sikrere i rollen som klasseleder, og få noen svar på hvordan jeg kan være en god klasseleder og håndtere ulik atferd på en god måte som vil komme mine elever til gode.

I oppgaven vil jeg som sagt se på ulik problematferd, og hva klasseleder kan gjøre for å bedre dette i klasserommet. Jeg vil ikke se på problemer som ligger bak den enkelte elev, som problemer hjemme, ulike diagnoser eller lignende. I oppgaven vil jeg konsentrere meg om hva jeg som lærer kan gjøre i klasserommet, drøfting av ulike perspektiver, teorier og synsvinkler som omhandler teamet, og samtidig se dette i sammenheng med mine undersøkelser i klasserommet som jeg har foretatt meg gjennom min praksis.

## 1.2 Problemstilling

Ut i fra mitt mål med oppgaven og de begrensningene jeg har valgt, har jeg kommet frem til denne problemstillingen: ”Hvordan kan klasseleder legge til rette for et godt læringsmiljø for elever med atferdsproblemer?”.

## 2. Teoretisk bakgrunn

### 2.1 Hva er atferdsproblemer?

Forståelsen av begrepet atferdsproblemer kan variere veldig, og det finnes ikke en allment akseptert definisjon av begrepet. En av årsakene til dette er at atferdsproblemer blir forklart på ulike måter innenfor ulike fagfelt. Jeg vil nå vise noen eksempler på ulike definisjoner av problematferd, som er relevant for min oppgave.

Problematisk atferd vil fra tid til annen forekomme hos alle barn. Dette er problematferd som er typisk situasjonsavhengig, forbigående og lite alvorlig. Å vise problematisk atferd er en naturlig del menneskets utvikling og læringsprosess. Problematferd kan også være et faresignal som vi må være oppmerksomme og reagere på i visse situasjoner og tilfeller. Dette gjelder i tilfeller der problematferden er omfattende, hvis den manifesterer og utvikler seg over tid og hemmer barnets utvikling. Det er i slike tilfeller vi har med problematferd å gjøre (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2009).

Klefbeck og Ogden (2003) har en annen definisjon av problematferd som omhandler forholdet mellom individ og system. De skriver at forholdet mellom individ og system kan beskrives som en gjensidig påvirkning og tilpasning. Klefbeck og Ogden nevner ”den gode tilpasning”, som vil si at relasjonen mellom samhandlende individer er indre konsistent, sammenhengende og positiv komplementær. Det er altså viktig at menneskets yrkesmuligheter stemmer overens med individets forventninger og motiver. På den andre siden snakker Klefbeck og Ogden også om ”failure to match”. Dette begrepet uttrykker mangel på gjensidig tilpasning mellom individ og miljø. Atferdsproblemer kan gjennom denne definisjonen dreie seg om et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger.

Hvis vi nå ser på de to definisjonene sammen, kan dette gi oss en mer helhetlig definering og forståelse av atferdsproblemer. Jeg har valgt å legge fokuset på disse to definisjonene, fordi jeg mener at disse er mest relevant for min oppgave.

## 2.2 Ulike typer atferdsproblemer

Å skille mellom utagerende og innagerende atferd er den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for atferdsproblemer. Problemet her at inndelingen på mange måter er utilstrekkelig, fordi det finnes barn som både er deprimert og voldelig og ensomme og sinte. For å få en mer tilstrekkelig inndeling av problematferd, har jeg valgt å ta med resultatet fra en studie av problematferd i skolen som Sørli og Nordahl gjorde, der de fant fire hovedtyper av problematferd (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2009).

Lærings- og undervisningshemmende atferd er den første hovedtypen Sørli og Nordahl (1998) fant. Denne type atferd omfatter barn som drømmer seg bort i timen, blir lett distraheret, er urolig og forstyrrer de andre elevene i undervisningen. Dette er den klart vanligste formen for atferdsproblemer i skolen, og omfanget av denne typen atferdsproblemer ser i særlig grad ut til å være avhengig av kvaliteten på de faglige og sosiale betingelsene i klassen. Den andre vanligste formen for atferdsproblemer er utagerende atferd. Denne typen atferdsproblemer innebærer handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne og slossing med andre elever. Med andre ord innebærer denne typen atferdsproblemer at barnet foretar seg fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. Sosiale isolasjon er den tredje typen atferdsproblemer, og denne typen handler om å føle seg ensom på skolen, være deprimert, usikker og være alene i friminuttene. Overraskende nok viser denne typen problematferd seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd. Den siste typen problematferd heter antisosial atferd, og dette er atferd som de fleste av oss vil betrakte som destruktiv, etisk betenkelig og som alvorlige regelbrudd. Kortere sagt er dette handlinger som kan ha betydelige negative konsekvenser for andre.

## 2.3 Forståelse av atferdsproblemer – ulike perspektiver

Jeg vil nå se nærmere på forståelsen av atferdsproblemer innenfor to ulike perspektiver, som jeg mener er vesentlig for min oppgave. Jeg har valgt å se nærmere på systemperspektivet og aktørperspektivet, som belyser det jeg ønsker å få frem i forbindelse med atferdsproblemer og forståelse rundt dette. I systemteori bruker vi begrepene system og modell, og i sosial systemteori er fellestrekket at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av den. I forbindelse med atferdsproblemer er det den sosiale dynamikken og interaksjonen som er av interesse, når vi skal se på forståelsen av systemteori.



---

I systemteori ser vi på ulike sosiale systemer der det foregår en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Det er disse to faktorene som skaper systemet, og senere vil denne samhandlingen bli påvirket av systemet. For at en klasse skal fremstå som et sosialt system, må elevene i klassen kommunisere og samhandle. Gjennom kommunikasjonen og samhandlingen etablerer klassen mønstre og strukturer som gjør at de blir et sosialt system. Igjen vil disse mønstrene og strukturene påvirke hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen. Det er først når vi forstår mønstrene og strukturene i et sosialt system, vi får bedre mulighet til å forstå handlingene til aktørene i systemet. Systemperspektivet blir derfor vesentlig for å få en forståelse av hva atferdsproblemer er, og hvordan atferden kan møtes. Atferden til barn og unge kan bli påvirket av mønstrene og strukturene som befinner seg i de sosiale systemene de deltar i. Ved å ha denne forståelse kan vi påvirke elevens atferd ved å endre omgivelsene som igjen vil endre samhandlingen i det sosiale systemet (Nordahl et al., 2009).

Det neste perspektivet jeg vil ta for meg er aktørperspektivet. Aktørperspektivet innebærer at barn og unge er aktører i sitt eget liv, og denne forståelse har klare konsekvenser for hvordan vi kan forebygge og redusere atferdsproblemer (Nordahl et al., 2009). En forståelse av barn som aktører i eget liv, innebærer at vi antar at elevene handler intensjonelt (Nordahl 2010). I forbindelse med aktørperspektivet er det to begreper eller handlinger som er vesentlige for å forstå individets handlinger. Det første begrepet er virkelighetsoppfatninger, som vi forstår som våre oppfatninger og vår forståelse av den virkeligheten eller situasjonen vi befinner oss i. Oppfatningene vi har om virkeligheten eller situasjonene er subjektive. Konsekvensene av dette blir dermed at to personer kan oppfatte den samme situasjonen svært ulikt. Virkelighetsoppfatningene vi har er subjektive, som vil si at vi konstruerer vår egen oppfatningen av virkeligheten. Vi fortolker det vi observerer, og disse fortolkningene bærer preg av å være konstruksjoner av virkeligheten. Konstruksjonene preges av bestemte sosiale tenkemåter og våre subjektive erfaringer (Nordahl et al., 2009). Alle er i besittelse av både kulturell og økonomisk kapital, som vil være vesentlig for hvordan vi handler. Sosiale og kulturelle erfaringer danner et grunnlag for hvordan vi tolker ulike situasjoner og hvordan vi velger å handle i ulike situasjoner, med disse erfaringene bestemmer ikke handlingene våre (Nordahl, 2010).

Hvis vi bringer barnet inn i en situasjon han eller hun ikke har mestret tidligere, vil dette prege barnets virkelighetsoppfatning. I en slik situasjon vil barnet frykte det verste og forvente et nytt nederlag. Virkelighetsoppfatningen til barnet vil danne grunnlaget for handlingen han eller hun utfører i denne situasjonen. I en slik situasjon vil barnets ønske eller mål være å unngå et nytt nederlag, og en hensiktsmessig handling vil være å komme seg ut av situasjonen. En måte for å oppnå dette ønsket vil være å vise problematferd. Dette vil innebære at det som tilsynelatende ser ut som problematferd, kan være en rasjonell handling fra barnets side (Nordahl et al., 2009). Dette vil si at når barn viser både hensiktsmessig og problematisk atferd, så gjør de det fordi de mer eller mindre ønsker å gjøre det (Nordahl, 2010)

Det andre begrepet eller handlingen er relatert til mål, ønsker eller verdier som styrer våre handlinger. Våre handlinger vil være relatert til noe vi vil oppnå. Ønskene, verdiene og målene vi håper å realisere gjennom våre handlinger, kan både være subjektive og universelle. De universelle ønskene ligger nært opp til våre grunnleggende behov. Alle barn, også de som viser problematferd, har et universelt behov for å bli likt, satt pris på, bli rost og verdsatt. Men ofte er det slik at atferden de viser gjør dette vanskelig. I aktørperspektivet er det viktig at vi ikke bare ser denne siden av barnet, for selv om barnet viser problematisk atferd, er de ikke problematiske hele tiden. Det er avgjørende for barn som viser problematferd at de også får høre at de er likt, at de hører til og at det er noen som bryr seg om dem (Nordahl et al., 2009).

## 2.4 De innagerende elevene

Lund (2004) skriver:

De jobber iherdig med skolearbeidet, men liker ikke gruppearbeid og prosjekter der de blir tvunget til å samarbeide og være i dialog med andre. Eller kanskje er det hun som bare sitter der, som bare er der, uten å være til stede i det som skjer. (s. 9)

Innagerende atferd kjennetegnes av nervøsitet og hemmet atferd. Barn med denne typen atferdsvansker kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg gjerne for mye og spesielt i forhold til nye situasjoner, og de kan vise unngåelsesatferd. For mange elever med innagerende atferd er følelsen av og ikke ha noe viktig å formidle så sterk at den hindrer styrkingen av det verbale selvet. Disse elevene vil

---

dermed trenge optimalt med trygghet i miljøet de befinner seg i, de må oppleve at noe ønsker dem vel. Dette vil kreve tydelig ledelse fra læreren, som må understøtte og jobbe for en kultur der alles stemme skal høres. En jente fra 10. klasse sier: «jeg har ikke noe å si. Det er bare en følelse som er inni meg. Det er derfor jeg ikke har en munn – det er sånn det kjennes» (Lund, 2004, s. 43).

Lund (2004) skriver at evnen til å se elevene bør være en av de viktigste målsettingene for en lærer. Alle trenger å bli sett, både innagerende og utagerende elever. Et lite klapp på skulderen, en vennlig ”god morgen” hilsen, et smil i løpet av timen eller et oppmuntrende blikk i det elevene går ut fra timen er noe som må gjøres hver dag. Dette forteller elevene at det betyr noe at han eller hun er her, og vil gi elevene en følelse av å høre til. Lund (2004) understreker at det å se og bli sett handler om å se hele eleven, å se bak atferden. Det blir da viktig å tenke på hvordan vi kan løfte elevens sterke sider frem i klassen.

## 2.5 Klasseledelse

”Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisningen og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene” skriver Terje Ogden (2012, s. 17). God klasseledelse er uløselig knyttet til god undervisning og positive relasjoner til elevene. Lærere som kan sitt fag, er engasjerte og gode formidlere av denne kunnskapen, kan forebygge mange vansker. Elevene må vite hvem læreren er og de må være trygge på hvordan han eller hun reagerer på det som skjer i klassen. (Nordahl et al., 2009). Ogden (2012) skriver videre at nøkkelen er god utnyttelse av tiden og et godt samarbeid mellom lærer og elever. Gjennom måten læreren leder klassen formidler han eller hun sine verdier, holdninger og forventninger, og noen stikkord her er relasjoner, struktur og fag. Lærerne velger gjerne mellom å legge hovedvekten på sosiale relasjoner som respekt, vennlighet, empati og ansvar, regler og rutiner som gjelder for elevenes atferd i klassen eller formidling av det faglige innholdet. Uansett hva læreren velger å gjøre vil hensikten som regel være det samme: å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevens personlige og sosiale behov, og som legger til rette for god læring og undervisning.

Videre ser Ogden (2012) på ulike perspektiver av klasseledelse. Han samler perspektivene under to hovedoverskrifter, ”det pedagogiske verksted” og ”det strukturerte klasserommet”. Fremstillingen har en pedagogisk funksjon gjennom å beskrive forskjeller i teoretisk og faglige tyngdepunkt. ”Det pedagogiske verkstedet” kan beskrives som et demokratisk

læringsfellesskap med konsekvent positive forventninger til elevene. Drivkraften i læringsarbeidet er elevenes indre eller naturlige motivasjon, og de hjelper og støtter hverandre på en empatisk måte. Denne modellen utnytter den motivasjonen som ligger i at elevene blir hørt og sett og får påvirke egen læringssituasjon. ”Det strukturerte klasserommet” kjennetegnes av struktur i betydning av tydelige forventninger, rutiner og regler. Det fremheves at alle handlinger er meningsfulle for individet som utfører dem. Elever og lærere påvirker hverandre gjensidig, og de prøver å tilpasse seg hverandre på godt og vondt.

Regler og rutiner er forventninger til elevenes arbeid og atferd. Regelstyrt atferd fremmer et godt miljø og forebygger uro i klassen, som vil forenkle hverdagen til både elever og lærere. Rutiner er beskrivelser av hva elevene skal gjøre i bestemte situasjoner eller aktiviteter. Når rutiner fungerer er de både arbeidsbesparende for læreren og problemforebyggende for klassen. Rutiner vil på samme måte som regelstyrt atferd gjøre det lettere for både lærere og elever å manøvrere i skolehverdagen. Det er viktig at læreren, i tillegg til å etablere reglene, også håndhever de. Reaksjonen til læreren på regelbrudd bør være forutsigbar og konsekvent (Ogden, 2012). Slåttøy (2002) skriver at måten regelbrudd tas opp på, er spesielt viktig for trygghetsfølelsen til barn med problematferd. Konsekvensene må være tydelig og gjennomgått med elevene. Både positiv og negativ læreroppmærksomhet påvirker atferden til elevene, og handlinger elevene gjør som får oppmerksomhet, har en tendens til å gjenta seg (Ogden, 2012). Halland (2009) skriver at regler, disiplin og straff som vil redusere barn til objekter for de voksnes maktutøvelse, ikke er en god løsning for å ta kontroll over øyeblikket. Videre skriver han at regelansettelse blir en form for symptombehandling på uro og bråk, og at skolen heller bør ha ambisjoner om å se på årsaker og sammenhenger som ligger bak.

Videre skriver Ogden (2012) om forebyggende klasseledelse. Dette dreier seg om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende bråk og uro i klassen på måter som minst mulig forstyrrer undervisningen og klassen. Han skriver at flere undersøkelser viser at det er lettere å forebygge uro, enn å stoppe det. Målet med dette er å stoppe uønsket atferd så fort som mulig, slik at påvirkningen på klassen begrenses. Hvis mindre tiltak ikke fungerer, må læreren ta i bruk atferdskorrigerende tiltak. Slik proaktiv ledelse handler om å bygge et positivt læringsmiljø for elevene, og å være i forkant av eventuelle problemer og vansker. Når læreren skal gripe inn å stoppe utagerende atferd kan dette, i følge Ogden (2012), gjøres med to forskjellige grunnholdninger. Den ene måten er å ”snakke ned” elevene, som vil si å

---

lytte til elevene og løse problemet som har oppstått. Den andre måten heter konfrontasjonsprinsippet. Dette går ut på å sette hardt mot hardt, der læreren stiller krav til elevene om å gi seg og godta lærerens løsning.

Utdanningsdirektoratet[udir] (2011) definerer læringsmiljø som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Videre skriver de at det er det fem grunnleggende forhold læreren må arbeide med for å skape og opprettholde et godt og positivt læringsmiljø. Disse fem forholdene dreier seg om lærerens evne til å lede klassen, læreren evne til å utvikle positive relasjoner til elevene, kultur for læring blant elevene, godt samarbeid med hjemmet og god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen. Jeg vil nå se nærmere på lærerens evne til å lede klassen og til å utvikle positive relasjoner med elevene.

Lærer og elever må sammen finne ut hvor mye hver av dem skal dominere i forholdet og hvor mye de skal tilpasse seg hverandre. En dominerende lærer formidler klare hensikter, og veileder elevene tydelig både faglig og atferdsmessig. Lærere som tilpasser seg, lar seg i større grad styre av andre. Høy grad av samarbeid vil innebære omtanke for andre, og prioritere fellesskapet fremfor seg selv. Lærere må finne balansegangen mellom å være dominerende og samarbeidsorientert, og disse lærerne kan vi beskrive som selvhevdende klasseledere. Når læreren har selvhevdende atferd uttrykker han eller hun rettigheter på en tydelig og konstruktiv måte. Dette typen atferd kan også omtales som en autoritativ lederstil, og vil prege undervisningen og måten læreren behandler elevene på. Denne lederstilen innebærer at læreren henvender seg direkte til den det gjelder, etablerer og holder øyekontakten, og uttrykker seg klart og tydelig (Ogden, 2012).

Ogden(2012) skriver at gode relasjoner mellom elever og mellom lærer og elever er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen i klassen skal fungere. Manglende lærere – elev relasjon kan ofte føre til at det oppstår bråk og uro. Moen (2011) skriver at en god elev – lærer relasjon gjør det lettere å få elevene i tale, som gjør det lettere å bli kjent med eleven, få innsikt i elevens liv og hva han eller hun forstår og ikke forstår. Ogden (2012) skriver at læreren kan bidra til å skape en positiv lærer – elev relasjon ved å vise interesse for eleven.

Ogden (2012) skriver om betydningen av gode relasjoner i klasserommet. Han hevder at gode relasjoner mellom elevene og mellom elever og lærere er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjonen skal fungere. Relasjoner er alltid i utvikling, og gode relasjoner er fundamentet i kontakten mellom lærer og elever. Elevene fortolker handlinger i lys av relasjonene elevene opplever at de har med læreren. Spesielt vil dette gjelder vanskelige elever som mest sannsynlig vil gjøre det de blir bedt om hvis de liker, stoler på eller respekterer læreren.

### 3. Metode

I min forskning har jeg valgt kvalitativ metode. Kvalitativ metode har tradisjonelt blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som skal studeres, som for eksempel ved intervju og observasjon. En viktig målsetting med denne metoden er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkningen har derfor en særlig stor betydning i denne type forskning. Kvalitativ metode gir grunnlag for en fordypning i de sosiale fenomenene vi studerer. Intervju og deltakende observasjon er de to mest brukte metodene innenfor kvalitativ forskning. Denne typen innsamling av data medfører direkte kontakt mellom forsker og informant, og de relasjonene som etableres i felten, er avgjørende for kvaliteten på materialet (Thagaard, 2011). Jeg har valgt å bruke både intervju og observasjon i min forskning som har foregått på en barneskole. Der har jeg intervjuet to lærere, og observert deres klasse over fire uker.

Observasjon gir deg som forsker tilgang til sosiale situasjoner som de involverte ikke selv har tolket først. I observasjon studerer man hva folk gjør og i intervju studerer man det folk sier (Tjora, 2010) Jeg har derfor valgt begge deler, slik at jeg kan få en dypere forståelse og tolkning. Hvor man skal være og hvilke rolle man skal ta når man observerer er et relevant spørsmål og dilemma. Uansett hvor mange beslutninger man har tatt om hvilken rolle man skal ha, kastet man som observatør rett inn i en situasjon slik den utspiller seg i det miljøet man forsker i. Konsekvensene av dette blir derfor at man aldri har 100 % kontroll over sin rolle og hvordan den kan utløpe seg (Tjora, 2010).

Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2012). Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver andre mennesker har om temaer som blir tatt opp under intervjuet. For å få innsyn i informantens tanker, erfaringer og følelser gir intervju et særlig godt grunnlag (Thagaard, 2011). Jeg valgte en delvis strukturert intervjuguide, der temaene for intervjuet er bestemt på forhånd, men rekkefølgen av temaene kan bestemmes underveis.

Etter innsamling av mitt materiale, har jeg analysert det og funnet frem til noen kategorier som jeg mener er vesentlig. Thagaard (2011) skriver at de begrepene vi ønsker å utforske, har sammenheng med de kategoriene vi anvender. Mine kategorier som jeg har valgt å ta med meg videre i oppgaven fra mitt materiale er klasseledelse, relasjoner og læringsmiljø.

Dette er begreper som kommer tydelig frem i mitt datamateriale, og som jeg tar med meg videre i drøftingen.



## 4. Presentasjon av funn

### 4.1 Observasjon

Observasjon er preget av naturalisme, dette vil si en ide om at den sosiale verden skal studeres i sin naturlige situasjon (Tjora, 2010). Gjennom mine observasjoner har jeg sett på klassen som helhet og hvordan informantene har tatt hensyn til enkeltelever i klassen. Observasjonen har foregått over fire uker, der jeg har sett på hvilke tiltak som gjennomføres og hvordan skolehverdagen er for enkeltelever med atferdsproblemer.

Før elevene kommer inn i klasserommet, gjør læreren klart dagen på tavla og eventuelt andre ting som trengs til første time. Skoledagen starter og læreren tar alle elevene i hånden og ønsker dem god dag når de kommer inn i klasserommet. Mens læreren tar dem i hånden, snakker han eller hun med eleven om hvordan han eller hun har det eller om noe som har skjedd i helgen eller dagen før. Etter at alle elevene har kommet inn ønsker læreren velkommen og klassen synger en sang felles. Etter dette går læreren gjennom dagen time for time. Dagen er vist med tekst og bilder på tavla, og bildene blir fjernet etter hvert som dagen går. Gjennom gjennomgangen av dagen kommer elevene med ulike spørsmål rundt dagen og andre ting de føler for å si. Dette er en rutine som gjøres hver dag, og jeg ser at elevene vet hva som skal gjøres

To ganger i uken hadde klassen stasjonsarbeid. Klassen ble da delt inn i faste grupper og stasjonene hadde faste navn, men inneholdt ulike oppgaver fra gang til gang. Hver gruppe fikk tildelt en gruppesjef før stasjonsarbeidet startet. Gruppesjefen varierte fra gang til gang, og læreren holdt en oversikt over hvem som hadde vært, slik at alle fikk vært sjef like mye. Læreren gikk igjennom stasjonene på tavla, der han/hun forklarte hva som skulle gjøres på de ulike stasjonene og hvor de skulle være. Etter denne gjennomgangen gikk elevene til de stasjonene de skulle begynne på. Elevene var ca. 20 minutter på hver stasjon og når de skulle bytte klappet læreren en fast rytme, slik at elevene visste at det var bytte. Elevene gikk fort til neste stasjon og startet arbeidet. På tavla sto oversikten over hvilke stasjoner de skulle gå til. Da elevene var på stasjonene visste alle hva oppgaven var og det var lite spørsmål og forvirring rundt forventningene til dem.

I de vanlige undervisningssituasjonene satt elevene en og en på rekke. De fleste timene startet med en kort gjennomgang på tavla etterfulgt av individuelt arbeid. Oppgavene i timen

varierte ut i fra lengde og fag. Når elevene jobbet individuelt gikk læreren rundt og pratet med elevene, men hele timen kunne fort bare gå til en eller to elever. Jeg så at det gjerne var de samme to elevene som fikk oppmerksomhet time etter time. Gjennom timen kunne læreren også bli oppholdt av enkeltelever som ville snakke om eller trengte hjelp til ulike ting. Mange elever gikk frem til læreren uten å rekke opp hånda for å få hjelp, samtidig som andre elever kunne sitte lenge med hånda oppe uten å få hjelp. I undervisningssituasjonen så jeg at enkelte elever krevde mye oppmerksomhet. Enkelte ganger fikk elevene denne oppmerksomheten gjennom uønsket atferd, mens andre ganger overså læreren atferden til elevene, og skrøt at de som viste ønsket atferd. Gjennom mine observasjoner la jeg spesielt merke til to elever med utagerende atferd. Den ene av disse to elevene hadde en assistent, men hans oppførsel gikk allikevel utover de andre elevene og undervisningen. En annen ting jeg observerte i klasserommet var at alle elevene hadde en kurv på pulten med alle bøker og blyanter i. Dette gjorde at det ikke ble brukt tid på å lete i sekken eller gå til hyllen for å finne ulike bøker til ulike timer.

Generelt i klassen og undervisningen observerte jeg ulike tiltak som ble gjennomført. Blant annet fikk en elev med veldig utagerende atferd lov til å ta meg seg noen venner fra klassen ut på tur innimellom. Her ble det valgt ut ulike elever for hver gang, slik at alle hadde en mulighet til å være med. Et annet tiltak som ble gjennomført når ulike elever hadde problemer med å få venner eller generelt i klassen var at denne eleven fikk ta med seg noen klassekamerater å bake, og senere servere dette til hele klassen. Det kunne også være andre positive ting eleven fikk gjøre med noen andre fra klassen. En tredje ting jeg observerte som ble gjort i musikkturen var at det ble trukket tre elever hver time som fikk spille en valgfri sang som de likte for hele klassen. Her måtte eleven opp foran klassen å søke opp sangen selv, og dermed vise hele klassen hva han eller hun likte. Dette var valgfritt og hvis ditt navn ble trukket, kunne du velge selv om du ville komme opp eller ikke. Denne aktiviteten var preget av læreren ga tydelig uttrykk for at det ikke var lov til å le av andres valgt, og at alle kunne velge den sangen de ønsket, uten å være redd for kommentarer fra medelever.

## 4.2 Intervju

På spørsmål om hvilke faktorer informant anser som viktig for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø i klassen la informant 1 vekt på harmoni, trivsel og forståelse for hvorfor ting skal gjøres. Informanten nevnte også betydningen av å ha enkelt samtaler, variasjon i

---

undervisningen og tett foreldresamarbeid der det er vanskelig. Informant 2 mente at god struktur, faste rutiner, gjentakelse i undervisningen, tydelig klasseledelse og gode relasjoner var vesentlig for å oppnå et godt læringsmiljø.

Neste spørsmål omhandlet hvordan informantene velger å håndtere eventuelt bråk og uro i undervisningen. Her var begge informantene enig om at de vil belyse det positive og rose elevene som var flinke. Informant 1 ville brukt så lite tid som mulig på dette i klasserommet, og heller hatt en samtale med elevene i etterkant av undervisningen, der det ville blitt forklart hva læreren forventer av elevene neste time, og legge fokus på tiltak som kan hjelpe eleven til å oppnå dette. Informant 2 ville forklart tydelig hvordan det skulle være og hvilke konsekvenser uønsket atferd vil få, i tillegg ville informanten vist konstruktiv til klassereglene.

Et annet spørsmål gikk på hva informantene tenkte om lærerens relasjon til elevene i klassen. Begge informantene var enig i om at gode relasjoner til elevene er vesentlig for å lykkes som lærer. Informant 1 mente at det er viktig å vise at vi bryr oss om elevene, jobbe med elever som har det vanskelig og gjennomføre tiltak i klassen som kan øke trivselen hos elevene. Det blir også nevnt av informant 1 at vi må gå inn aktiv for elever som har det vanskelig.

Da jeg spurte informantene om hva de tenkte om lærerens lederstil i klassen, mente begge at trygghet er en vesentlig faktor. Informant 1 sier videre at lederstilen har mye å si for klimaet i klasserommet, og vil at elevene skal synes det er godt å komme på skolen. Informant 2 legger vekt på tydelighet, trygghet og forutsigbarhet, og mener at man må gi mye ros, varme og omsorg. Informant 2 sier at han/hun vil være en autoritativ lærer med omsorg. En annen vesentlig faktor informantene legger vekt på er at man må kunne spøke og le i klasserommet sammen med elevene.

På spørsmålet om hva informantene vektlegger som nødvendige faktorer for å være en god klasseleder har de tydelige svar. Informant 1 mener at det er viktig å se enkelt elever, ha tydelige rammer og god struktur, kunne improvisere og gjøre endringer underveis. Informant 2 mener at man må være tydelig, bestemt, rettferdig, hyggelig og kunne tilpasse undervisningen.

På det siste spørsmålet valgte jeg å legge frem en case for informantene. Denne casen gikk ut på at man har en utrolig klasse, og hva informantene ville gjort for å se og tilrettelegge for de stille elevene. Informant 1 mente at håndtering av de urolige og vanskelige elevene ville

gjort det bedre for alle. Informanten nevner også at han/hun ville satt de stille sammen, når de skulle jobbet sammen i grupper. Tilslutt nevnes det at de stille kunne få gjort noe spesielt for klassen, slik at de ble sett. Informant to ville ha små pratet ned elevene mens de jobbet, slik at de vil føle at de blir sett. Hun/han ville også vært bevisst på hvem disse elevene er, og huske å ta kontakt med dem gjennom dagen. Tilslutt legger informanten til at er kommunikasjon er utrolig viktig.

---

## 5. Drøfting av funn i lys av teori

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn gjennom intervju og observasjon, i lys av den teorien jeg har funnet. Jeg vil nå se nærmere på om mine observasjoner stemmer overens med det informantene har uttrykt gjennom intervjuet, og tilslutt hva teorien sier om dette. Mine funn er gjort på et snevert grunnlag, der det kun er to informanter og en klasse som er observert. Dette vil si at mine funn er veldig smale, og representere kun et lite inntrykk av informantenes skolehverdag.

I mitt intervju stilte jeg spørsmål om hvilke faktorer informantene anså som viktig for et godt læringsmiljø. Struktur, rutiner, tydelig klasseledelse og gode relasjoner ble nevnt som viktige faktorer for å oppnå dette. Utdanningsdirektoratet sier mye av det samme som informantene når det gjelder et godt læringsmiljø. De legger også vekt på evnen til å lede en klasse og utvikling av gode relasjoner. I tillegg nevner utdanningsdirektoratet godt samarbeid med hjemmet og kultur for læring på skolen. Ogden (2012) nevner i tillegg til dette at proaktiv klasseledelse vil være med på å bygge opp et positivt læringsmiljø for elevene, han skriver at det er viktig å være i forkant av problemer og vansker som kan oppstå. Videre skriver Ogden (2012) om viktigheten av regler og rutiner for å fremme et godt miljø og forebygge uro i klassen. Ut i fra dette hadde mine informanter mye riktig og nyttig kunnskap om hvordan de kan skape et godt læringsmiljø, og gjennom mine observasjoner har jeg sett at læreren jobber mye med rutiner, regler og struktur i klasserommet. Rutiner på gruppearbeid, start av dagen og timer og hvordan gruppearbeid skulle fungere, var godt arbeidet med i klassen. Jeg fikk tydelig inntrykk av at dette er noe lærerne har jobber mye med, og elevene visste hva som ble forventet av dem. Jeg har også sett at lærerne arbeider med relasjonsbygging gjennom skoledagen i form av ”god morgen” hilsning, små snakk med elevene gjennom dagen og hyggelig kommentarer. Å se elevene bør være en av viktigste målsettingene for lærere, og at dette gir elevene følelsene av å høre til (Lund, 2004). Ogden(2012) skriver at gode relasjoner er en forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen i klassen skal fungere. Han skriver også at mangel på relasjoner kan føre til bråk og uro.

Håndtering av bråk og uro i klasserommet var et annet tema jeg spurte informantene om. Her var begge enig om at de ville belyse det positive og rose de som var flinke. Med andre ord ville de ignorert den uønskede atferden og satt fokus på den ønskede. Uro og bråk i aktørperspektivet perspektiv kan komme av elevens virkelighetsoppfatninger. Hvis barnet er

i en situasjon han eller hun ikke har mestret tidligere, vil barnet frykte et nytt nederlag og dermed gjøre det han eller hun kan for å unngå dette. For å komme ut av denne situasjonen kan barnet vise problematferd i form av bråk og uro (Nordahl et al., 2009). Dette var noe mine informanter ikke nevnte, og de nevnte heller ikke at de ville sett på hvorfor elevene bråker i timen, kanskje dette kunne skyldes nettopp det at de fryktet et nytt nederlag. Jeg mener at informantene burde ha snakket med elevene som gjorde dette, og kanskje de kunne unngått bråket i en liknende situasjon senere. I min observasjon har jeg sett hvordan læreren ignorerer den uønskede atferden og bemerker den positive. Ogden (2012) skriver at handlinger som elever får oppmerksomhet på, både positiv og negativ, har en tendens til å gjenta seg. I følge dette gjør mine informanter det riktig når de ignorerer den dårlige atferden og gir oppmerksomhet til den gode. I mine øyne er kanskje ikke den beste løsningen, og jeg gjennom de fire ukene har jeg sett både positive og negative virkninger at dette. Som regel var det en eller to elever som laget uro i klassen, og jeg trur at den beste løsningen ville vært å snakke med disse med en gang, for å finne ut årsaken til bråket.

Videre er informant 1 og 2 litt uenig, informant 1 ville snakket med elevene i etterkant av timen, og dermed kanskje funnet ut at elevene var redd for et nytt nederlag, slik Nordahl et al. (2009) nevner. Informant 2 ville tydelig forklart hvilke konsekvenser uønsket atferd vil få. Her skriver Ogden (2012) at i tillegg til at læreren etablerer regler, må han eller hun også håndheve de. Reaksjonen til læreren på eventuelle regelbrudd bør være forutsigbar og konsekvent. Slåttøy (2002) skriver at måten konsekvensene blir tatt opp på er spesielt viktig for elever med atferdsproblemer sin trygghetsfølelse. I observasjonene har jeg sett at regelbrudd får konsekvenser, men reaksjonen er kanskje ikke alltid så forutsigbar. Elevene ble mange ganger overrasket over reaksjonen, og dette tyder på at læreren ikke reagerte på den måten elevene forventet. Ogden (2012) skriver om to typer grunnholdninger når lærere skal stoppe utagerende atferd. Det ene er å snakke ned eleven, som vil si å lytte til og løse problemer som har oppstått. Uti fra mitt intervju vil jeg si at informant 1 heller mot denne holdningen. Den andre grunnholdningen Ogden (2012) nevner er konfrontasjonsprinsippet. Dette går ut på å sette hardt mot hardt, der læreren stiller krav til elevene om å gi seg og godta lærerens løsning. Jeg føler at informant 2 er innenfor denne holdningen. Dette vil si at mine informanter har to forskjellige grunnholdninger i håndtering av utagerende atferd, og da er det kanskje ikke så rart at noen elever ble overrasket over reaksjonene til lærerne. Ogden(2012) nevner også at proaktiv klasseledelse dreier seg om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende bråk og uro i klassen som på minst mulig måte

---

forstyrrer undervisningen og klassen. Flere undersøkelser viser at det er lettere å forebygge uro enn å stoppe det.

Det neste spørsmålet omhandlet lærerens relasjon til elevene og hva informantene tenkte angående dette. Begge var enig i at gode relasjoner til elevene er vesentlig for å lykkes som lærer. Ogden (2012) skriver at relasjoner er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere. Informant 1 la vekt på å vise at han eller hun bryr seg om elevene, jobbe med elever som har det vanskelig og å gjennomføre tiltak i klassen som kan øke trivselen hos elevene. Lund (2004) skriver at det å se og bli sett handler om å se hele elevene, å se bak atferden. Og at det da er viktig å tenke på hvordan vi kan løfte elevens sterke sider frem i klassen. Det er nettopp dette informant 1 nevner her. Å gjennomføre tiltak som kan øke trivselen hos elever med både innagerende og utagerende atferd. I min observasjon har jeg sett ulike tiltak som informantene har gjennomført. Blant annet lot de en elev, som hadde vanskeligheter med å bygge relasjoner til andre elever i klassen og slet med både innagerende og utagerende atferd, ta med seg noen klassekamerater å bake. Senere serverte de dette for hele klassen. Mine meninger er at dette var en tiltak som fungerte godt, eleven som slet fikk muligheten til å bygge relasjoner med klassekameratene og hun ble sett av hele klassen på en positiv måte når hun serverte bollene de hadde laget. Ogden (2012) skriver at læreren kan bidra til å skape relasjoner med elevene ved å vise interesse for eleven. Etter min mening er det nettopp det mine informanter gjør her. De viser interesse for at elevene skal ha det bra i klassen. Elevene fortolker handlinger i lys av relasjonen de opplever at de har med læreren. Spesielt vil dette gjelde vanskelige elever, som mest sannsynlig vil gjøre det de blir bedt om hvis de liker, stoler på eller respekterer læreren (Ogden, 2012).

Da jeg spurte informantene om hva de tenkte angående lærerens ledestil, var begge enig i at trygghet er en vesentlig faktor. Barn med innagerende atferd trenger optimal trygghet i det miljøet de befinner seg i. Dette vil kreve tydelig ledelse fra læreren, som må understreke og jobbe for en kultur der alles stemme blir hørt (Lund, 2004). Læreren må være en dyktig leder som elevene har tillit til. Elevene må vite hvem læreren er, ikke bare som fagformidler, men også som voksenperson, og de må være trygge på hvordan han eller hun reagerer på det som skjer i klassen (Nordahl et al., 2009). Videre sier informant 2 at lederstilen til læreren har mye å si for klimaet i klasserommet, og han/hun vil at elevene skal synes det er godt å komme på skolen. Ogden (2012) skriver at læreren gjennom sin lederstil formidler verdier, holdninger og forventninger, og her vil noen stikkord være relasjoner, struktur og fag. Dette vil si at hvis lederstilen til læreren formidler gode forventninger og holdninger til skolen, vil

det være mer sannsynlig at elevene synes det er godt å komme på skolen. Informant 2 legger videre vekt på tydelighet og forutsigbarhet, og mener at man må gi elevene mye ros, varme og omsorg. Ved siden av å etablere gode relasjoner til elevene vil en utfordring for læreren være å fremstå som en tydelig voksen. Læreren må være en dyktig leder som elevene har tillit til (Nordahl et al., 2009). Informant 2 sier at han/hun vil være en autoritativ lærer med omsorg. Denne lederstilen innebærer at læreren henvender seg direkte til den det gjelder, etablerer og holder øyekontakt og uttrykker seg klart og tydelig (Ogden, 2012). Informant 2 legger også til at det er viktig å kunne spøke og le sammen med elevene. Halland (2009) skriver at en porsjon selvironi, uhøytydelighet og humør er nyttige virkemidler når samspillet kladder. Gjennom observasjon har jeg sett at dette har blitt gjort. Informant 2 var en tydelig og klar lærer, som samtidig viste elevene mye omsorg. Informant 1 la nok mer vekt på trygghet og omsorg. Lederstilen til informant 1 kunne fort blir, etter min mening, litt utydelig og elevene ble noen ganger forvirret. Jeg vil dermed si at informantenes svar står i samsvar med deres handlinger, og teori jeg har funnet. Svarene jeg fikk på dette temaet er mangelfulle i forhold til hva teorien sier om akkurat dette, men her må vi huske at dette intervjuet kun er gjort på to personer.

Informantene hadde tydelig svar på spørsmålet om hvilke faktorer de anser som nødvendig for å være en god klasseleder. Informant 1 vektla å se enkelt elever, ha tydelige rammer, god struktur, kunne improvisere og gjøre endringer underveis. Ogden (2012) ser på ulike perspektiver ved klasseledelse, og samler de inn under to hovedoverskrifter, ”det pedagogiske verksted” og ”det strukturerte klasserommet”. ”Det strukturerte klasserommet” kjennetegnes av struktur i betydning av tydelige forventninger, rutiner og regler. Alle handlinger er meningsfulle for individet som utfører dem, lærere og elever påvirker hverandre gjensidig og prøver å tilpasse seg hverandre på godt og vondt. Her synes jeg informant 1 kommer under, siden han/hun legger vekt på tydelige rammer og struktur. Informant 2 kommer også litt under denne hovedoverskriften. Han/hun legger vekt på å være tydelig, bestemt, rettferdig, hyggelig og å kunne tilpasseundervisningen. Derfor mener jeg at han/hun også kommer under den andre hovedoverskriften som Ogden (2012) nevner, ”det pedagogiske verksted”. ”Det pedagogiske verksted” beskrives som et demokratisk læringsfellesskap med konsekvent positive forventninger til elevene. I mine observasjoner har jeg fått inntrykk av at informantene, i denne sammenheng, gjør det motsatte av det de sier. Jeg føler at informant 1 og informant 1 gjennomfører de handlinger som den andre personen legger vekt på i intervjuet. Men uansett hva læreren velger å gjøre, vil hensikten som regel



---

være den sammen: å etablere et godt læringsmiljø som ivaretar elevens personlige og sosiale behov, og som legger til rette for god læring og undervisning (Ogden, 2012).

Det siste spørsmålet handlet om en case der informantene skulle svare på hva de hadde gjort for å se og tilrettelegge for de stille elevene i en urolig klasse. Informant 1 legger frem at håndtering av de urolige elevene ville gjort det bedre for alle. Videre ville han/hun satt de stille sammen under gruppearbeid, og gjort noe spesielt for de stille i klassen, slik at disse ville blitt sett av de andre. Lund (2004) skriver at barn med innagerende atferd har en følelse av at de ikke har noe viktig å formidle, som er så sterk at det hemmer det verbale selvet. Som nevnt tidligere har jeg observert at tiltak har blitt gjennomført for elever som sliter i klassen, og viser innagerende atferd. Tiltak som baking og turer har jeg fått inntrykk av at informantene synes hjelper i forhold til de stille elevene. Mitt inntrykk er også det samme når det gjelder dette. Informant 2 ville ha småpratete med elevene, vært bevisst på hvem disse elevene er og huske å ta kontakt med dem gjennom dagen. Informantene er flinke til å se elevene gjennom skoledagen, og bruker tiden der elevene jobber individuelt til å gå rundt å snakke med dem. Men gjennom observasjonene har jeg sett at det gjerne er de samme som får denne oppmerksomheten gang etter gang, og en hel time går gjerne til kun en eller to elever. Jeg mener det er viktig at lærere er klar over hvem de har brukt tid med, hvem som ikke har fått denne oppmerksomheten og hvem som kanskje trenger det mest. Det er avgjørende for barn som viser problematferd at de får høre at de er likt, at de hører til og at noen bryr seg om dem (Nordahl et al., 2009).

## 6. Avslutning

I innledningen skrev jeg at jeg håpet å bli sikrere i rollen som klasseleder og få noen svar på hvordan jeg kan være en god klasseleder som håndterer atferd på en god måte. For å få svar på dette ville jeg se på ulik problematferd og hva klasseleder kan gjøre for å bedre dette i klasserommet. Jeg fant til slutt denne problemstillingen: *"Hvordan kan klasseleder legge til rette for et godt læringsmiljø for elever med atferdsproblemer?"*.

Gjennom oppgaven har jeg funnet flere faktorer som er viktig for å legge til rette for et godt læringsmiljø for elever med atferdsproblemer. Faktorene vil gjelde alle barn, men spesielt de med atferdsproblemer. Det er viktig at læreren har evnen til å lede klassen på en trygg og tydelig måte, og samtidig bruke tid på å bygge gode relasjoner til alle elevene. Gode relasjoner er en forutsetning for undervisning og kommunikasjon i klassen, og mangel på relasjoner kan føre til bråk og uro. Videre er proaktiv klasseledelse en fordel, for det kan være lettere å forebygge bråk og uro, enn å stoppe det. Alle elever trenger å bli sett, men det er ekstra viktig å vise at vi som lærer ser de innagerende elevene. God morgen hilsning, klapp på skulderen eller støttende blick gjennom skoledagen er viktig tiltak som gir elevene følelse av å høre til og at det betyr noe at de er der. Vi må etablere et læringsmiljø som ivaretar elevenes sosiale og personlige behov, og samtidig legge til rette for god læring og undervisning.

Som lærere må vi etablere regler som elevene må forholde seg til, men like viktig er det at vi håndhever de. Her er det viktig at lærerens reaksjon er forutsigbar og konsekvent. Måten konsekvensene for eventuelle regelbrudd blir tatt opp er viktig for barn med atferdsproblemer sin trygghetsfølelse. Å rose den positive atferden er noe jeg observerte ble brukt, og som mine informanter brukte for å stoppe eventuelt bråk i klassen. Både positivt og negativ oppmerksomhet rundt atferd, kan føre til at denne atferden gjentar seg. Dette vil si at ved å gi elever oppmerksomhet rundt uønsket atferd, kan dette føre til at det gjentar seg. Det samme vil da gjelde den positive atferd. Det er viktig at vi også ser denne hos barn med atferdsproblemer, og at vi roser dem.

Gjennom oppgaven har jeg fått svar på mine spørsmål og føler selv at jeg har blitt tryggere på problematferd hos elever. Jeg har nå mer kunnskap om hva jeg som klasseleder kan gjøre for å skape et best mulig læringsmiljø for elever med atferdsproblemer. Relasjonsbygging,

---

tydelig og trygg klasseledelse, håndtering av uro og å se elever hver dag, er viktige faktorer jeg vil ta med meg videre.

## Litteraturliste

- Helland, G. O. (2009). *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærere og faglærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klefbeck, O. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi, problemløsende arbeid med barn og unge (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012) *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Nordahl, T., Sørli, M. A. & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010) Eleven som aktør. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skole 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 59-86). (Bergen): Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T.(2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode (3.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Et godt læringsmiljø*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>