



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Problematiske elevroller

En studie for å undersøke hvordan lærere opplever utfordringen med problematiske elevroller i klassen, og hva lærere gjør for å få enkeltelever ut av slike roller.

—

Iselin K. Fredriksen

Masteroppgave i profesjonsfag 1.-7.trinn ... mai 2019



Forord

Det har vært en lærerik, krevende, spennende og motiverende prosess å jobbe med denne oppgaven. Temaet i denne oppgaven var selvsagt interessant for meg til å begynne med, men temaet har blitt mer interessant etter hvert som prosessen har pågått. Det gjennom kunnskapen jeg har tilegnet meg. Det har ført til at motivasjonen har holdt seg oppe gjennom disse månedene. Jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap om temaet som jeg kommer til, og allerede har, tatt med meg inn i arbeidshverdagen.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder under denne oppgaven, Rigmor Mikkelsen, som har bidratt med gode, konstruktive, konkrete og raske tilbakemeldinger i arbeidet. Jeg ønsker også å takke lærerne som har stilt til intervjuene og gitt meg innsikt i deres måter å tenke og jobbe på knyttet til temaet. Støtten jeg har fått fra arbeidsgiver har vært fantastisk, jeg har fått ekstra tid til å bruke på oppgaven når jeg har hatt behov for det. Takk!

Til slutt vil jeg takke for at familie, venner og ikke minst ektemann har vært tålmodige i skriveprosessen. Mange helger har gått til arbeidet av oppgaven, og derfor bortprioritering av dem. Deres forståelse og støtte har gjort alt mye lettere.

Iselin Knutsen Fredriksen

Alta, mai 2019

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Begrepsavklaring	2
1.4	Oppbygging av oppgaven.....	3
2	Teori	3
2.1	Sosiale roller	4
2.1.1	Roller blant elevene.....	5
2.2	Forståelse av elevers atferd.....	6
2.3	Utsatte barn og beskyttelsesfaktorer	8
3	Metode.....	10
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	10
3.1.1	Konstruktivistisk paradigme	10
3.1.2	Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.....	11
3.2	Kvalitativ forskning	11
3.3	Semistrukturert intervju	12
3.3.1	Utarbeiding av intervjuguide.....	12
3.3.2	Utvalg	13
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	13
3.4	Bearbeiding av datamaterialet	14
3.4.1	Transkripsjon.....	14
3.4.2	Fremgangsmåte i analysen	15
3.5	Forskningsetikk	16
3.6	Forskningens kvalitet.....	17
3.6.1	Pålitelighet.....	17
3.6.2	Gyldighet.....	18
4	Funn og drøfting	19
4.1	Hvordan opplever lærere problematiske elevroller i klassen?.....	19
4.1.1	Forklaringer på problematiske elevroller	19
4.1.2	Samspeilet i klassen	23
4.2	Hva gjør lærere når de opplever at en elev har fått en problematisk elevrolle?	25
4.2.1	Relasjoner mellom lærer og elev	25
4.2.2	Fremgangsmåter i det daglige	28
4.2.3	Opplevelse av mestring	32

4.3	Samarbeider lærere med hverandre og foresatte for å hjelpe elever ut av en slik rolle?	33
4.3.1	Samarbeid mellom lærere.....	33
4.3.2	Skole-hjem-samarbeid.....	34
5	Avslutning	38
	Litteraturliste	VI
	Vedlegg	VII
	Intervjuguide	VII

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I overordnet del av læreplanverket kommer det frem hva som er formålet for opplæringen vi har i skolen. Her kommer det blant annet frem: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I denne delen kommer det frem at elevene skal tilegne seg kompetanse til å mestre livene sine, arbeid og det å delta i fellesskapet i samfunnet.

Klassene i skolen er alle et fellesskap. Gjennom jobb som lærer har jeg fått erfare at det kan være utfordrende å skape et miljø i klassen hvor alle elever føler seg som en del av fellesskapet. I noen tilfeller kan det være enkelte elever som faller utenfor. Jeg oppfatter det som at disse elevene selv føler seg utenfor fellesskapet samtidig som majoriteten av medelever også oppfatter disse elevene som utenfor. Elever som er utenfor fellesskapet kan spille en rolle hvor de bruker utfordrende og/eller utagerende atferd, noe som fører til at de rundt i stor grad får en negativ oppfatning av vedkommende.

Goffman (1992) skriver i sin bok «vårt rollespill til daglig» om hvordan han sammenligner samspillet i samfunnet med en teaterscene. Han mener at alle spiller en rolle når man deltar i en sosial situasjon. De rundt er et publikum, og de egenskapene vi viser av oss selv når vi spiller vår rolle kaller han for opptreden. Rollen vi spiller er tilpasset publikumet vårt, og vi spiller vår rolle ut i fra hvilken oppfatning vi ønsker at de rundt skal ha om oss. Rollen vi spiller avhenger av den sosiale situasjonen vi er i. Vi spiller alle flere ulike roller avhengig av den sosiale situasjonen. Rollene vi har kaller han derfor for sosiale roller, de er konstruert i sosiale situasjoner.

Ifølge sosial systemteori blir et sosialt system dannet av den kommunikasjonen og den sosiale samhandlingen som foregår mellom de som deltar i det (Nordahl, 2010). Det sosiale systemet påvirker senere samhandling og kommunikasjon. Klassen er et sosialt system hvor det danner seg bestemte mønstre og strukturer som påvirker hvordan samhandlingen og kommunikasjonen mellom elevene i klassen foregår. Det at elever tar en rolle som fører til at de faller utenfor fellesskapet, og det at elevene rundt også anser disse elevene som utenfor fellesskapet påvirker samhandlingsmønsteret i klassen, og forsterker den posisjonen de elevene som er utenfor fellesskapet har. Dette samhandlingsmønsteret er noe jeg opplever som utfordrende å forandre på.

Nordahl (2010) mener at de sosiale relasjonene til jevnaldrende er av stor betydning for barn, samt det fellesskapet som er i klassemiljøet. De handlinger barn gjør i sosiale arenaer vil være preget av å bli akseptert av jevnaldrende, og for mange barn er en av deres viktigste grunner til å gå på skole det å skaffe seg venner (Nordahl, 2010). Jeg opplever noen roller enkelte elever spiller i klassen som en rolle de egentlig ikke ønsker å ta, men at de er havnet i et atferdsmønster som er vanskelig for dem selv å snu. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven innsikt i hvordan andre lærere oppfatter utfordringen med elever som tar en rolle i klassen hvor de faller utenom fellesskapet i klassen, og hvordan de jobber for at enkeltelever skal komme ut av rollen når de har tatt den.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min i denne oppgaven er følgende: *Hvordan opplever lærere på barneskolen utfordringen med problematiske elevroller i klassen, og hvordan jobber de for å få enkeltelever ut av slike roller?*

Problemstillingen består av to spørsmål. Det første jeg ønsker å finne svar på er hvordan lærere opplever utfordringen knyttet til problematiske elevroller i klassen. Det andre jeg ønsker å finne svar på er hvordan lærere jobber for å få elever ut av en problematisk elevrolle. Her ønsker jeg å undersøke hvordan lærere samarbeider med hverandre, og hvordan de samarbeider med elevenes foreldre. Jeg har laget tre forskningsspørsmål knyttet til problemstillingen som jeg gjennom intervju av tre lærere skal utforske, disse skal sammen gi svar på problemstillingen:

Hvordan opplever lærere problematiske elevroller i klassen?

Hva gjør lærere når de opplever at en elev har fått en problematisk elevrolle?

Samarbeider lærere med hverandre og foresatte for å hjelpe elever ut av en slik rolle?

1.3 Begrepsavklaring

Det har vært vanskelig å finne et passende begrep for å konkret formidle det jeg ønsker å få frem i problemstillingen. Ifølge Johannessen m. fl. (2018) er det nødvendig å operasjonalisere ord, gi det en bestemt betydning, slik at det kan brukes som begrep til å ta fatt på det jeg forsker på. Jeg har valgt å bruke *problematiske elevrolle* som begrep for tema og i problemstillingen av dette prosjektet. Jeg skal nå definere hva jeg legger i begrepene *elevrolle* og *problematiske elevrolle*.

Når jeg definerer elevrolle bruker jeg min forståelse av Goffmanns (1992) teori om sosiale roller som kort presentert innledningsvis. Min definisjon på en elevrolle:

En elevrolle handler om den rollen en elev spiller i fellesskap med klassen. En elevrolle blir skapt i kombinasjon av at enkeltelever viser egenskaper av seg selv gjennom egen atferd og av at medelever tolker denne atferden og gjør seg opp noen slutninger knyttet til eleven. Atferden eleven viser, og medelevers oppfatning av den, skaper rollen eleven er i. Når eleven da er sammen med klassen i fellesskap kan denne rollen føles forpliktende å holde, og rollen eleven spiller skaper visse forventninger fra de rundt knyttet til elevens atferd.

Jeg har valgt å bruke begrepet problematisk elevrolle for å spesifisere hvilken type elevrolle jeg i denne oppgaven referer til. Ogden (2012, s. 95) definerer «problematferd» som en handling hvor elever bryter med det som er normen og det som er akseptert klasseromsatferd. Linder m.fl. (2012, s. 12) bruker begrepene «vanskelig/utfordrende» om liknende adferd hos barn. Jeg har ut i fra å lese fra Ogden (2012) og Linder m.fl. (2012) kommet frem til at begrepet «problematisk elevrolle» er passende og beskrivende for det jeg ønsker å formidle. Jeg har laget en egen definisjon for hva jeg legger i dette begrepet:

Det jeg legger i begrepet problematisk elevrolle er når en elev spiller en elevrolle som er preget av atferd som bryter med det man anser som normal atferd i klasserommet. Eleven spiller sin rolle ved å bruke atferd som ikke går overens med det medelever og læreren anser som akseptabelt og skaper derfor ofte uro og støy. Jeg kaller den atferden for problematisk atferd. Elever som spiller en problematisk elevrolle anses av seg selv og medelever som å være utenfor klassens fellesskap.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Opgaven består totalt av fem kapitler. Kapittel 1 er innledningen med bakgrunn for valg av tema, problemstilling med forskningsspørsmål og begrepsavklaring. Det neste, kapittel 2, inneholder teori som belyser problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kapittel 3 er metodedel. Der redegjør jeg for hvilken type forskning dette er og hvordan jeg har gått frem for å samle inn datamaterialet. Drøfting av de etiske sidene ved studiene, og studiens kvalitet kommer også i dette kapitlet. I kapittel 4 presenterer jeg funn fra datamaterialet og drøfter disse opp mot teori. Siste kapittel er avslutningen på oppgaven hvor jeg oppsummerer det jeg har kommet frem til knyttet til problemstillingen.

2 Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere relevant teori knyttet til problemstillingen. Johannessen m.fl. (2018) hevder at teorien som presenteres knyttet til forskningen gjør at de som leser bedre kan forstå forskningen, samtidig som jeg som forsker også får en bedre

forståelse. Teorien jeg bruker viser hvordan jeg har tenkt, og forklarer hva jeg mener med de sentrale begrepene jeg trekker frem (Johannessen m.fl. 2018, s. 31). Jeg presenterer teori om hvordan sosiale roller fungerer og hvordan roller kan fungere i klasserommet, ulike måter å forstå elevs atferd på, noen faktorer som kan spille inn på hvorfor enkelte elever får en problematisk elevrolle og hvilke faktorer som kan være beskyttende for nettopp det.

2.1 Sosiale roller

Som nevnt innledningsvis forklarer Goffmans (1992) teori om sosiale roller at disse er noe som oppstår i en sosial sammenheng. Rollen er konstruert av deg selv som spiller din rolle, samtidig som den også konstrueres av publikumet rundt. Publikumets opptreden av egne roller påvirker hvordan du som enkeltperson spiller din rolle, samtidig som deres oppfatning av din atferd gjør at de trekker egne slutninger knyttet til din rolle. Rollen enkeltpersoner har i en gitt situasjon konstrueres derfor i et samspill mellom den selv og de rundt.

Hvilken rolle man får i en sosial situasjon er ifølge Goffmans (1992) rolleteori preget av to slag av kommunikasjon: hvordan man kommuniserer egen rolle, og hvordan andre oppfatter det som blir kommunisert. Goffman (1992) mener at hvordan man kommuniserer egen rolle handler om at man som menneske fremstiller seg selv i en gitt situasjon ut i fra hvilket inntrykk man ønsker og gi. Slik kan man kontrollere hvilken oppfatning de rundt skal ha om deg. På den måten kan man forsøke å kontrollere atferden til de rundt seg, det ved at man gir et inntrykk som skaper ønskede reaksjoner hos de rundt. Det inntrykket man ønsker å gi av seg selv avhenger av hvilken intensjon man har med den sosiale interaksjonen. Eksempel på ulike intensjoner kan være å skape harmoni, forvirre noen eller fornærme noen. Uavhengig av hvilken intensjon man har i den sosiale interaksjonen spiller man sin rolle ut i fra eget mål med opptreden. Hvordan andre oppfatter det man kommuniserer handler om at de rundt trekker slutninger om en person ut i fra det inntrykket vedkommende gir, men disse slutningene blir påvirket av flere faktorer enn kun opptreden av rollespilleren selv. Erfaringer de som publikum har med liknende atferd fra tidligere påvirker hvilke slutninger de trekker om rollespilleren, de gjør noen antagelser knyttet til personen ut i fra disse erfaringene.

Goffman (1992) mener at man gjerne tror mennesker ønsker å vise de beste sidene av seg selv i en interaksjon. Det gjør at man ofte tror at de egenskaper mennesker viser at de har, er faktiske egenskaper ved dem. Goffman (1992) hevder at det i realiteten finnes to ytterpunkter i hvordan man spiller egen rolle. I den ene enden tror rollespilleren at atferden den viser, og rollen den da spiller, er den autentiske fremstillingen av seg selv. I den andre enden ønsker

rollespilleren å kontrollere sitt publikum, den spiller et spill for å nå et mål, og hva andre tenker og tror om den selv blir uinteressant. Her er rollespilleren kynisk og er svært bevisst på hvordan den spiller egen rolle, egen opptreden. Mennesker kan veksle frem og tilbake mellom disse ytterpunktene når de spiller sin rolle.

Goffman (1992) forklarer ulike måter vi som menneske kan velge, og ikke velge å opptrå i sosiale sammenhenger, men som vil påvirker hvilken sosial rolle vi får. Som nevnt vil man gjerne vise sider av seg selv i sosiale sammenhenger ut i fra hva man ønsker å oppnå av reaksjoner fra de rundt seg i den aktuelle situasjonen. Andre ganger viser man sider av seg selv ut i fra det man oppfatter som at gruppen eller den sosiale statusen krever, i slike situasjoner handler det ikke om hvilket inntrykk man ønsker gi, eller reaksjoner man ønsker å skape. Det handler om at personen har en formell rolle som føles forpliktende å opprettholde. De rundt kan da danne seg et inntrykk av personen som ikke nødvendigvis er ønskelig fra personene selv, de kan trekke slutninger eller misforstå (Goffmann, 1992, s. 15).

2.1.1 Roller blant elevene

Lyng (2004) skriver om offisielle og uoffisielle elevroller. Hennes bok handler om roller i ungdomsskolen, og er basert på observasjoner hun har gjort der. Jeg finner likevel noe av hennes teori om elevroller og opptreden i klasserommet relevant til denne oppgaven. Jeg kjenner meg igjen i mange av hennes beskrivelser i min jobb på barneskolen, og jeg har valgt å ta med den teorien jeg mener er relevant også for elever nede i barneskolen.

De offisielle rollene er de som ikke skaper uro eller unødvendig oppmerksomhet, men ser ut til å vise respekt for læreren og følger i stor grad de normene som er i klasserommet. Det er de uoffisielle rollene som bryter med den atferden læreren ønsker, eller mener er akseptert i klassen. Det finnes mange ulike roller, og alle i klassen har en rolle de inntar. Deres rolle er noe de rundt også er klar over. Lyng (2004) mener at elever spesialiserer seg på en rolle. Atferdsmønsteret til rollen enkeltelever har blir en forutsigbarhet i samhandlingen med medelever.

Elever identifiserer seg gjerne med visse «elevtyper» (Lyng, 2004). De ser på medelever rundt seg og avgjør hvem de indentifiserer seg med, og hvem de anser som helt ulike fra seg selv. Ved å innta en rolle viser vedkommende de andre hva de kan regne med fra eleven. Rollene elevene er i kan skape begrensninger i læringssituasjoner. Lyng (2004) mener at den elevtypen elever indentifiserer seg med og føler tilhørighet til vil være en del av elevenes forutsetning for læring. Den rollen elevene identifiserer seg med spiller inn på hvordan de

viser engasjement, både faglig og sosialt. Rollene som oppstår i en klasse er konstruert i sosiale situasjoner, og blir vedlikeholdt på samme måte.

Ifølge Lyng (2004) vil man som lærere få den atferden man forventer av elevene sine, og det er derfor viktig å være bevisst på hvilke kategorier og roller man setter elevene inn i. Mange tar med seg erfaringer med roller og kategoriseringer fra tidligere elever, og bruker disse når de møter nye elever. Dette kan være bevisst og ubevisst. Elever har også forventninger til hverandre basert på erfaringer med elevroller blant medelevene. Disse forventningene opprettholder de samhandlingsprosessene som er i mellom elevene, og gjør at det kan være vanskelig å bryte ut av en rolle man har.

2.2 Forståelse av elevers atferd

Innledningsvis presenterte jeg kort sosial systemteori. Den blir av Nordahl (2010, s. 37) trukket frem som en måte å forstå problemer knyttet til enkeltindivid og fellesskap. Innenfor denne teorien vil det ikke være mulig å finne årsak til problemer hos enkeltindivider eller i det sosiale fellesskapet ved å se på egenskaper ved den enkelte aktør. Atferden enkelte har vil være påvirket av det sosiale systemet en er deltaker av. For å få en forståelse for problemer som oppstår i en klasse, både problemer man anser enkeltelever å ha og problemer i fellesskapet, er man nødt til å se på helheten og samspillet mellom elevene. På den måten kan man forstå hvorfor elevene handler som de gjør, og da være i stand til å endre omgivelsene og mønstrene i klassen som skaper disse problemene (Nordahl, 2010).

Nordahl (2010, s. 13) mener at man må forstå elevenes «oppfatninger, erfaringer og handlinger i skolen» for å kunne jobbe pedagogisk i klasserommet. Hver enkelt elev må anses som aktør i eget liv, hvor de handler ut i fra at de ønsker å skape en mening med egen tilværelse. Denne måten å forstå elevers atferd på kaller Nordahl (2010, s. 25) for «aktørperspektivet». Hver elev har en subjektiv oppfatning av situasjoner, og det er viktig å vite at slik lærere opplever en situasjon ikke er slik elevene opplever den. Hvordan elever opplever en situasjon baserer seg på erfaringer de har gjort seg tidligere. Den subjektive oppfatningen vi har danner grunnlaget for hvordan vi handler. For å jobbe med å forandre blant annet atferd, må man som lærer derfor forstå elevers virkelighetsoppfatninger, verdier og ønsker.

Nordahl (2010, s. 27) presenterer flere teorier om rasjonelle valg. Ut ifra disse har han laget en modell hvor han illustrer hvordan en rasjonell handling foregår. Her kommer det frem at handling blir styrt av menneskets virkelighetsoppfatning og verdi, mål eller ønske. Dette

knytter han til elevers handlingsmønster i skolen. I en situasjon danner elever seg en virkelighetsoppfatning basert på de verdier, mål eller ønsker som de har. Handlingen eleven velger å utføre i situasjonen vil være den handlingen som eleven tenker realiserer den verdien, målet eller ønsket den har. På den måten handler eleven ut i fra egen intensjon og gjør en rasjonell handling.

Ifølge Nordahl (2010) vil det for en lærer være nødvendig å forstå hva elever tror de selv gjør og deres grunnlag for hvorfor de gjør som de gjør, for å forstå årsaken til elevers atferd. Alle elever ønsker å påvirke eget liv, og de er i stand til å reflektere over egne tanker og da også korrigere dem. Det vil som lærer være viktig å forstå om en elevs handling er rasjonell, og da hva som gjør den rasjonell. På den måten har man et utgangspunkt for å arbeide med elevens handlinger og da atferd. Det vil være hensiktsmessig å endre elevens virkelighetsoppfatning i tilfeller hvor eleven viser problematisk atferd, på den måten kan man også endre elevens handlinger. For å forstå elevens virkelighetsoppfatning av situasjoner er det sentralt at læreren har god kommunikasjon med eleven. En annen måte er å observere elevens handlinger (Nordahl, 2010).

I tillegg til å anse elever som aktør i egne liv som handler ut i fra rasjonelle valg, presenterer Nordahl (2010) to andre teorier man kan bruke for å forstå elevers atferd: individuelle og strukturelle årsaksforklaringer. Ifølge Nordahl (2010) handler individuelle årsaksforklaringer om det å finne årsak til uønsket atferd hos eleven som en individuell egenskap eleven har. Dette kan være en traume eleven har opplevd, en diagnose eleven er født med eller andre egenskaper eleven ikke selv har kontroll over. Denne årsaksforklaringen gjør at man er individorientert når man prøver å finne årsaken til elevers problematisk atferd, og man anser det som et problem som finnes i eleven. Nordahl (2010) mener at individuelle årsaksforklaringer ikke kan gi en helhetlig forståelse og forklaring på problemer knyttet til elevens atferd, da man er nødt til å anse eleven som en aktør i eget liv. Man skal ikke ignorere individuelle egenskaper elever har, da det gir læreren viktig informasjon om eleven, men man kan ikke se på disse isolert sett. Det vil ikke være tilstrekkelig.

Ifølge strukturelle årsaksforklaringer mener man at atferden til enkeltmennesket styres av det sosiale og kulturelle rundt oss (Nordahl, 2010). Årsaken til atferden ligger derfor i omgivelsene rundt oss. For elever i skolen kan man da mene at årsaken til en elevs problematisk atferd stammer fra elevens vanskelige hjemmeforhold. Forskning viser at dette kan være risikofaktor, men dette er noe som kan komme til uttrykk ulikt hos ulike elever og derfor ikke isolert kan brukes som en årsaksforklaring på problematisk atferd. Barn er ulike,

og er konstant i utvikling. Det vil være relevant å vite om det strukturelle rundt en elev, men igjen, man er nødt til å anse eleven som aktør i eget liv (Nordahl, 2010).

2.3 Utsatte barn og beskyttelsesfaktorer

Drugli (2013, s. 17) presenterer Transaksjonsmodellen utviklet av Sameroff (2009) som brukes for å forklare den psykososiale utviklingen til barn. Den forklarer at barns atferd blir utviklet av både miljø og arv. Noen barn er genetisk anlagt til å få atferdsvansker, for eksempel er noen født med et større temperament. Ifølge denne modellen blir de genetiske kjennetegnene påvirket av det miljøet barnet er i. Vi kan på den måten si at selv om et barn er genetisk anlagt til å få atferdsvansker, trenger ikke barnet få det dersom miljøet rundt barnet er optimalt (Drugli, 2013).

Drugli (2013) legger vekt på at det er viktig å tenke på hvilke faktorer som fungerer som beskyttende for barnet. Beskyttelsesfaktorer bidrar til å minimere utviklingen av negativ atferd hos den som er i risiko. Hvilke faktorer som fungerer beskyttende for hver enkelt barn er individuelt for barnet og blir påvirket av miljøet barnet er i. Hvis tilpasningen rundt barnet i skolen er god, vil skolen fungere som en beskyttende faktor. Drugli (2013, s. 157) viser til noen elementer som kan virke beskyttende da de forebygger negativ atferd: gode relasjoner til barn og foreldre, proaktive strategier som rutiner og regler, oppmerksomhet, oppmuntring og ros, belønning og å bruke mildest mulig strategi for å stoppe negativ atferd.

Det er viktig å sette seg inn i barnets atferdsproblemer for å kunne endre et negativt atferdsmønster. Man må da se på hvordan barnet opplever virkeligheten. Barn som finner seg godt til rette i skolen vil mest sannsynlig ikke få atferdsproblemer der. Det viser seg at dårlig klasseledelse, dårlige relasjoner til voksne og barn rundt, negativt miljø i klassen og dårlig samarbeid mellom skole og hjem har en negativ påvirkning på atferden til de barna som er utsatt for å utvikle atferdsproblemer (Drugli, 2013).

Eriksen & Lyng trekker frem atferdsregulering som en måte å jobbe på. Man ønsker da å regulere elevers atferd ved å legge til rette for ønsket atferd samtidig som man jobber for å forebygge uønsket atferd (Eriksen & Lyng 2018, s. 23). I atferdsregulering trekker Eriksen & Lyng (2018) frem det de kaller *omsorgsfull kontroll*, som omhandler hvordan læreren leder sin klasse, klasseledelse. Nordahl, Hemmer & Hansen (2012) viser til forskning knyttet til klasseledelse hvor man har sett at skoler med lærere som er gode klasseledere har mindre atferdsproblematikk. En god klasseleder har blant annet god struktur, gode rutiner og regler, samtidig som læreren er omsorgsfull og vennlig.

Nordahl (2010) hevder at det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev er avgjørende for elevens vekst og utvikling. Læreren og eleven må ha et tillitsforhold og en nær relasjon til hverandre. Ved at eleven føler at læreren forstår og viser omsorg vil eleven få en positiv oppfatning og innstilling til læreren. Ved å ha kjennskap til hver enkelt elev vil man som lærer kunne tilpasse egen måte å samhandle med vedkommende. Ved å kjenne til elevenes personlige forhold vil man kunne ta hensyn til disse i samhandling, man vil ha forståelse for barnet. Læreren syn på eleven vil bli formet av å ha kjennskap til eleven, og dette er noe som vil påvirke hvordan læreren handler ovenfor eleven (Nordahl, 2010).

Ifølge Ogden (2012) vil man vil stå i et annet forhold til elever med problematisk adferd hvis relasjonene er god. Hvis eleven opplever å bli likt av sin lærer, er sannsynligheten stor for at eleven vil gjøre det den blir bedt om. Ogden (2012) trekker frem viktigheten av at læreren blir godt kjent med elevene sine, er opptatt av deres hobbyer og interesser, at eleven føler den kjenner læreren sin og at elevene føler at læreren bryr seg om dem.

I dag tilbringer barn store deler av hverdagen på skolen, og man kan ifølge Drugli & Onsøien (2010) derfor si at barn blir dobbelsosialisert. Barns sosialisering skjer på minst to ulike arenaer, hjemme og skolen. Et godt samarbeid mellom skole og hjem vil forhindre at det blir et stort språk mellom de to ulike sosialiseringarenaene. Både foreldre og lærere har oppdragelsesoppgaver, og i samarbeidet må barnets behov være i fokus.

Drugli (2013) mener at til tross for at barn blir dobbelsosialisert er det foresatte som er av størst betydning. Foreldre må forstå at deres støtte har betydning for barns tilpassing i skolen. Barn som er utsatt for risikofaktorer har behov for et godt og tett samarbeid mellom skole og hjem (Drugli, 2013). I tilfeller hvor barn har utfordringer knyttet til atferd blir samarbeidet enda viktigere. Samarbeidet mellom skole og hjem er det lærer som skal tilrettelegge for.

For at et samarbeid er godt mener Drugli & Onsøien (2010) at kontakt mellom foresatte og lærer er viktig. Hyppig kontakt fører til et bedre kjennskap og muligheten for å involvere seg blir større fra foresattes side. Foreldre som selv ikke tar initiativ til kontakt, som tror at de selv ikke har betydning for det som skjer i skolen, eller foreldre til barn med risikofaktorer har behov for lærere som oppfordrer til kontakt. Det vil føre til mer engasjement hos foresatte.

Drugli & Onsøien (2010) mener også at gjensidighet er viktig for et godt samarbeid.

Gjensidighet handler om at det skal være likevekt mellom foresatte og lærer, begge bidrag til samarbeidet er like viktig. Det er kunnskap om barnet man som lærer ikke vil ha tilgang til

uten å ha kontakt med elvens foresatte. For at begge parter skal få en mer helhetlig kunnskap om barnet er det viktig med utveksling av informasjon.

3 Metode

Ordet metode betyr *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Jeg skal i denne delen presentere hvilke metoder og fremgangsmåter jeg har brukt for å skaffe datamateriale til å besvare problemstillingen i denne studien, og hvordan jeg har håndtert dataen i etterkant. Jeg begynner med å presentere mitt vitenskapsteoretiske ståsted og hvordan det virker inn på min studie. Jeg går så inn på kvalitativ forskning som denne studien baserer seg på, og fremgangsmåten jeg har brukt for å innhente data, intervju. Senere presenterer jeg hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet, og hvordan jeg har gått frem i analysen.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det vitenskapsteoretiske ståstedet mitt handler om hvilket syn jeg har på verden og på kunnskap. Dette vil legge føringer for hvordan jeg som forsker går frem i denne studien. Mitt vitenskapsteoretiske ståsted vil ifølge Postholm (2010) spille inn på metoden jeg velger, spørsmål jeg stiller, hvordan jeg samler inn data og hvordan jeg etterpå analyserer den.

3.1.1 Konstruktivistisk paradigme

Mitt kvalitative studie har et kunnskapssyn innenfor det konstruktivistiske paradigmet.

Innenfor dette paradigmet blir kunnskap til ut fra hvordan mennesket skaper forståelse og mening ut av det som skjer i samhandlingen med andre mennesker (Postholm, 2010, s. 21).

Ifølge Postholm (2010) er mennesket aldri konstant og kunnskapen er derfor i stadig forandring. Det vil aldri finnes et fasitsvar på hva som er sann kunnskap som kan gjelde nå og i all tid fremover. Kunnskapen er subjektiv og hvordan mennesket lever, forstår og oppfatter verden rundt seg er derfor av stor betydning for det hver enkelt anser som kunnskap.

Mennesker kan oppfatte verden rundt seg ulikt, og vil derfor ha ulike oppfatninger om hva som er riktig kunnskap. Den situasjonen mennesket er i vil spille inn på hvordan en oppfatter og forstår kunnskap. Settingen rundt vil derfor være av betydning innenfor dette paradigmet.

Man kan ifølge Postholm & Jacobsen (2018) innenfor dette kunnskapparadigmet ikke gjøre et skille mellom det som studeres og den som studerer. Som forsker er man i en interaksjon med det som studeres og blir påvirket av personen som studeres og omgivelsene rundt. Den oppfatningen jeg som forsker får i min studie vil senere kunne forandre seg når ny kunnskap kommer til. Man kan derfor ikke si at det man oppfatter er virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.1.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Denne studien har en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Gjennom fenomenologisk forskning ønsker man å få fatt i individets opplevelser og erfaringer knyttet til et fenomen (Postholm, 2010). Erfaring knyttet til et bestemt fenomen kan oppleves ulikt av ulike mennesker, men man prøver i en slik studie å forstå essensen i menneskers følelser eller erfaringer knyttet til fenomenet. Postholm & Jacobsen (2018) hevder at man kan gjøre en fenomenologisk studie på ulike måter, men fordi det er jeg som skal tolke den dataen jeg samler inn bruker jeg en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i denne studien.

Den hermeneutiske måten å tilnærme seg forskningen på blir kalt for den hermeneutiske sirkelen eller spiralen (Postholm, 2010, s. 19). Den går ut på at det er en toveis interaksjon mellom delene i datamaterialet og helheten. Når jeg skal oppdage opplevelsene og erfaringene til deltakerne i studien ser jeg på datamaterialet og forsøker å dele det opp i deler. Jeg forsøker så å skape mening ut i fra hver enkelt del. Ut i fra den forståelsen jeg får fra hver enkelt del forsøker jeg å få forståelse av helheten. Ved å se delene og helheten sammen kan man forsøke å finne en dypere mening. Når jeg studerer delene og helheten har jeg som forsker ifølge Postholm (2010) på meg et par briller når jeg samler inn dataen og når jeg analyserer den. Disse brillene er basert på egne erfaringer og den teorien som ligger til grunn for prosjektet. Min subjektivitet spiller derfor inn på min forståelse av delene og helheten i datamaterialet, og da hvordan jeg skaper en dypere mening ut av det.

Jeg vil oppsummerende si at kunnskapen som kommer frem i studiet er skapt i samspill mellom meg og intervjupersonene som har bidratt til datamaterialet. Den teorien jeg har lagt til grunn for forskningen og mine opplevelser og erfaringer knyttet til temaet er med på å forme den forskningen jeg gjør og derfor hvilke funn jeg finner (Postholm, 2010). Mitt fokus i studiet og min oppfattelse av fenomenet jeg forsker på vil virke inn på hva jeg ser etter når jeg henter data, og hva jeg trekker frem når jeg senere analyserer datamaterialet. Jeg har gjort meg noen erfaringer knyttet til fenomenet jeg undersøker som jeg har presentert i bakgrunn for valg av tema, samtidig som den teorien jeg har lagt til grunn for studiet legger føringer for hvordan jeg analyserer og drøfter datamaterialet.

3.2 Kvalitativ forskning

Denne studien baserer seg på kvalitativ forskning. Det som i stor grad skiller kvalitativ forskning fra kvantitativ forskning er ifølge Postholm & Jacobsen (2018) at man i kvalitativ

forskning bruker ord og språk for å hente inn informasjon om virkeligheten. I kvantitativ forskning bruker man tall for å skaffe seg informasjon om virkeligheten.

I kvalitativ forskning ser vi på menneskelige prosesser eller problemer, og vi studerer mennesker i deres naturlige setting (Postholm, 2010, s. 9). Målet er å skape seg et bilde av deltakernes virkelighet knyttet til det som studeres. Fokuset er på å beskrive og forstå det man studerer slik at det blir synlig i en kvalitativ tekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm (2010) hevder at forskningen er subjektiv fordi man ser på menneskers perspektiv og følelser om en sak. Forskeren er tett innpå deltakerne når den skal innhente data, og intervju og observasjon er ofte brukte metoder.

Jeg har valgt kvalitativ metode fordi jeg i denne studien skal undersøke læreres perspektiv på problematiske elevroller, og hvordan de jobber for å få elever ut av en slik rolle. Studien er subjektiv hvor jeg ønsker å lytte til hva intervjupersonene mine sier. Målet mitt er å få frem deres erfaringer, tanker og meninger om fenomenet jeg studerer.

3.3 Semistrukturert intervju

Jeg har brukt intervju for å samle inn datamateriale til oppgaven min. Forskningsintervju er en strukturert samtale som preges av en dagligdags, men profesjonell samtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Den type forskningsintervju jeg har utført kalles ifølge Kvale & Brinkmann (2015) for semistrukturerte (livsverden)intervju, og brukes når man ønsker å forstå tema ut i fra intervjupersonens perspektiv. Semistrukturert intervju er en styrt samtale, hvor forskeren på forhånd har utarbeidet en intervjuguide som legger føringene for samtalen. Det er jeg som forsker som styrer samtalen og har kontrollen. Spørsmålene er åpne, og man er åpen for å legge til oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, ut i fra hvor samtalen går og hva som føles relevant og aktuelt der og da (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

Før intervjuene utarbeidet jeg meg en intervjuguide hvor jeg var bevisst på å bruke åpne spørsmål (se vedlegg). Åpne spørsmål vil gi rom for spontane oppfølgingsspørsmål, og gi meg selvstendige svar fra intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte forskningsspørsmålene som introduksjonsspørsmål, og laget intervju spørsmål knyttet til hvert av dem som fungerte som strukturerende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Strukturerende spørsmål gjør at jeg kan få mer ut av intervjupersonene, hvis jeg opplever at deres egne, spontane beskrivelser kommer til kort (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.2 Utvalg

Utvalget mitt består av tre lærere som jeg har intervjuet. Jeg tenkte at flere enn tre lærere ville gi meg for mye data i forhold til denne oppgavens størrelse, og mindre enn tre ville gi meg et lite mangfoldig data. Det var noen kriterier jeg satte meg i forhold til utvalget, og som virket inn på hvilke lærere jeg tok kontakt med. Et kriterie var at jeg ønsket varierte mennesketyper. Det var også viktig for meg å få lærere som har mer arbeidserfaring enn meg. Jeg ønsket å få lærere fra flere enn én skole, og jeg ønsket å få med begge kjønn. Jeg har erfart at kvinner og menn ofte kan ha ulike måter å tenke på, og at skoler kan ha ulik praksis. Det gir meg variasjon i utvalget. Jeg ønsket også variasjon i hvilket trinn de jobber på slik at jeg fikk perspektiver fra 1. til 7.trinn.

Det var kjapt tre personer som kom til tankene mine når jeg hadde utarbeidet problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Alle som er med i utvalget er lærere jeg kjente til fra før på bakgrunn av studiet og gjennom jobb. Disse lærerne er mennesker jeg ser på som kunnskap- og erfaringsrike. Jeg visste at disse lærerne hadde flere år med arbeidserfaring bak seg. Spesielt en av lærerne visste jeg hadde mye erfaring med elever i problematiske elevroller, noe som gjorde den læreren spesielt interessant til studien. Også en annen av lærerne visste jeg hadde erfaring med elever i problematisk elevrolle, og den siste læreren antok jeg hadde erfaring med problematiske elevroller på grunn av lang arbeidserfaring.

Jeg var inne på tanken om også å finne en intervjuperson som er nyutdannet, men fordi jeg ønsket å intervju de tre jeg allerede hadde funnet, og fordi jeg ikke kjenner til noen som er nyutdannet med noen års arbeidserfaring valgte jeg å ikke intervju noen som var nettopp det. En nyutdannet ville kanskje gitt meg andre svar enn de jeg har i utvalget gav.

Jeg har to kvinnelige lærere, hvor en av dem er over 50 år og har jobbet på småtrinnet i alle år. Den andre er under 50 og har jobbet på mellomtrinnet og småtrinnet, men jobber i dag på småtrinnet. Den mannlige læreren er under 50 år, har jobbet på ungdomsskole og mellomtrinnet, og jobber i dag på sistnevnte. Disse lærerne er ulike i deres personlighet, og deres ulikheter var noe jeg håpet kunne bringe variasjon til prosjektet.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg ringte intervjupersonene for å avtale tidspunkt med dem. Intervjupersonene var fleksible og det var ikke vanskelig å finne et tidspunkt for gjennomføring. Jeg hadde et intervju en dag,

og to intervju en annen dag. Jeg velger å bruke «han» uavhengig av intervjupersonenes virkelige kjønn når jeg skriver videre, dette fordi jeg ønsker å anonymisere.

På det første intervjuet kom intervjupersonen til universitet. Han knyttet spørsmålene opp mot en enkeltelev som han nylig hadde hatt, og svarene hans baserte seg derfor i stor grad på erfaringer knyttet til da han arbeidet med vedkommende. Til det andre intervjuet kom jeg til personens arbeidssted. Vi satt uforstyrret på et grupperom under intervjusamtalen. Det intervjupersonen sa var basert på generelle erfaringer han har gjort seg knyttet til elever med problematiske roller. Jeg opplevde det som at personen hadde hatt mange og lang erfaring med elever i problematisk elevrolle. Under det tredje intervjuet satt vi på et kontor, også uforstyrret. Denne læreren, i likhet med intervjuperson 1, knyttet en del av spørsmålene opp mot en konkret elev. Læreren jobbet i en klasse med utfordringer knyttet til problematiske elevroller. Intervjupersonen virket svært selvsikker i det han pratet om. Jeg oppfattet det som at personen følte seg sikker og erfaringsrik i arbeidet med problematiske roller og at han trivdes godt med den delen av jobben.

Stemningen under alle intervjuene opplevdes som god, og jeg fikk inntrykk av at intervjupersonene følte seg trygg i situasjonen. Intervjupersonene hadde mange tanker og meninger, og svarte utfyllende på spørsmålene.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

3.4.1 Transkripsjon

Etter utføring av intervjuene var det første jeg gjorde å transkribere intervjuene. Fordelen ved å transkribere intervju er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) at analysen blir enklere når man får intervjuet i tekstformat. Man får også med stort sett alt som er blitt sagt under intervjuet. Det er likevel en del informasjon som går tapt ved transkribering, blant annet vil tonefall og stemmeleie bli borte. I tillegg vil jeg ikke få med kroppsspråket til intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg anså det ikke som relevant å få med tonefall, pauser og liknende for å gjøre min analyse, og valgte derfor å ikke notere noe om dette under transkriberingen. Jeg valgte å skrive transkriberingen på bokmål fremfor intervjupersonenes dialekt. Dette fordi jeg anså det som mer ryddig for meg å analysere tekst på bokmål enn dialekt. Jeg har i transkriberingen valgt å ta bort ubetydelige ord man bruker i dagligdags tale. Dette for at analysen skulle bli enklere for meg i ettertid. Jeg mener at transkripsjonen får et rotete uttrykk av småord som legges til i muntlig tale, men som ikke har noe å si for poenget i det som blir sagt. Dette gjorde at jeg i analysen kunne konsentrere meg om den konkrete og relevante

informasjonen intervjupersonene gav meg. Hovedessensen i intervjuene tok ikke skade av de valgene jeg tok i transkriberingen.

3.4.2 Fremgangsmåte i analysen

Før jeg gikk i gang med intervjuguiden visste jeg hvordan jeg ønsket å foreta analysen. Dette er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) svært viktig. Hvordan jeg tenker å analysere min data vil nemlig påvirke hvordan intervjuet blir gjennomført. Jeg laget meg tre forskningsspørsmål som jeg ønsket at datamaterialet skulle gi meg svar på. Planen min fra begynnelsen var å kategorisere datamaterialet og plassere det under de ulike forskningsspørsmålene til slutt.

Analyse handler ifølge Johannessen m.fl. (2018, s.22) om å lete etter svar på spørsmål i datamaterialet. Jeg må derfor vite hvilke spørsmål jeg ønsker svar på når jeg skal gå i gang med analysen. Svarene jeg er ute etter vil påvirke hvordan jeg leter i datamaterialet, jeg blir skjerpet og det blir lettere å sortere ut det som er relevant (Johannessen m.fl., 2018). Jeg lette etter svar på forskningsspørsmålene når jeg lette gjennom datamaterialet.

Det første jeg gjorde når jeg gikk i gang med analysen var det Postholm (2010, s. 88) kaller for åpen koding. Man ser da nøye gjennom datamaterialet, deler det inn i mindre deler og setter navn på ulike deler av materialet. Jeg kodet ut i fra spørsmålene jeg ønsket å finne svar på, forskningsspørsmålene. Jeg brukte markeringstusj for å markere det jeg fant relevant, og skrev i marginen hvis jeg gjorde meg noen tolkninger eller tanker til kodene.

Etter kodingen forsøkte jeg å skape mening ut av intervjupersonenes utsagn, meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). Det gjorde jeg ved å forkorte intervjupersonenes svar til konkrete setninger med få ord. Jeg forsøkte da å få frem det intervjupersonene mente i de ulike utsagnene på en mest mulig konkret og presis måte. Senere knyttet brukte jeg informasjonene jeg hadde trukket ut til å skape ulike kategorier. Her brukte jeg teorien fra teoridelen, samt generell kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom studiet for å tolke det deltakerne hadde sagt og da kategorisere. Eksempler på kategorier jeg dannet: kompensering, individuelle årsaksforklaringer, klassemiljø, tilpasset opplæring, operant betingning. Kodene som passet sammen skapte hver sin kategori. Disse kategoriene plasserte jeg så under de ulike forskningsspørsmålene.

Når jeg hadde kodet, kategorisert og plassert kategoriene under forskningsspørsmålene hadde jeg mange vide og upresise kategorier. Jeg ønsket å innskrenke disse til temaer. Jeg utførte da selektiv koding, som handler om å finne de kategoriene som kan representere hovedtemaene i forskningen (Postholm, 2010, s. 90). Jeg grupperte den dataen som hadde fellestrekk

(Johannessen m. fl., 2018). For å få færre og mer presise kategorier sammenliknet jeg kategoriene fra de ulike transkripsjonene for å se hvilke felles temaer jeg kunne bruke til å knytte kategoriene under. Her brukte jeg teoridelen for å passe på at temaene ble relevante. Til slutt satt jeg igjen med noen temaer som jeg mente presenterte datamaterialet: «forklaringer på problematisk elevrolle», «samspillet i klassen», «relasjoner mellom lærer og elev», «fremgangsmåter i det daglige», «opplevelse av mestring», «samarbeid mellom lærere» og «skole-hjem-samarbeid». Jeg plasserte så de ulike temaene under det forskningsspørsmålet jeg mente de tilhørte. Temaene ble underoverskrifter til forskningsspørsmålene.

Når jeg var ferdig med koding, kategorisering og utvikling av temaene begynte jeg å plassere utsagnene til intervjupersonene under de temaene de hørte til. Jeg forklarte så hvordan jeg oppfattet utsagnene og drøftet ved bruk av teori.

3.5 Forskningsetikk

Fordi man i kvalitativ forskning er nært innpå deltakerne i prosjektet er det viktig å være bevisst på det etiske aspektet ved forskningen. Man må ifølge Postholm (2010) se på seg selv som en deltaker på lik linje som de man henter data fra i datainnsamlingen. Forholdet mellom forskeren og deltakerne blir da gjensidig og respektfullt. Jeg har i min forskningsprosess vist respekt for intervjupersonene, og jeg har følt gjensidig respekt tilbake. De hadde ingen spørsmål til meg når det gjaldt deres rolle i oppgaven, og jeg opplevde det som at intervjupersonene stolte på meg fra første kontakt i denne forskningssammenhengen. De fikk et informasjonsskriv før de samtykket til å delta og jeg antar at informasjonen der var utfyllende for dem. Jeg tror også at deres personlige forhold til meg gjorde at de anså det som trygt å delta i studien.

Kvale & Brinkmann (2010) mener at intervju som forskningsmetode innebærer noen egne etiske vurderinger. Det er viktig å ta hensyn og vise respekt til intervjupersonen i intervjuet, slik at personen ikke på noen måte føler seg krenket. Dette er noe å tenke på i utarbeiding av intervjuguide og i måten intervjuet foregår på. Dette var noe jeg hadde i baktankene da jeg utarbeidet spørsmålene og under gjennomførelsen av intervjuet. Jeg opplevde det som at alle deltakerne hadde en positiv opplevelse av intervjuet og at ingen spørsmål opplevdes upassende.

Prosjektet er meldt inn hos NSD, som vurderer forsknings- og studentprosjekter opp mot deres retningslinjer (NSD, u.å.). Dette prosjektet er i tråd med deres retningslinjer. Ingen personlige forhold som kan knyttes tilbake til intervjupersonene kommer frem i oppgaven.

Intervjupersonene fikk informasjonsskriv om studiet og måtte gi skriftlig informert samtykke tilbake. Her måtte de også samtykke til bruk av lydopptaker.

Lydopptaker lånte jeg fra universitetet. Den var ikke tilknyttet internett på noen som helst måte. Etter transkriberingen av intervjuene var ferdig slettet jeg opptakene, dette måtte gjøres med det samme fordi lydopptakeren måtte leveres tilbake. Transkriberingen viser ingen personlige forhold som kan knyttes til de jeg intervjuet. For å anonymisere intervjupersonene mest mulig i oppgaven har jeg valgt å bruke «han» for alle intervjupersonene.

3.6 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet bestemmes ut i fra hvordan kunnskapen er blitt til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Ved å reflektere over studiens gyldighet og pålitelighet reflekterer jeg over studiens kvalitet. Dette gjør at leseren kan gjøre seg en oppfatning om studiens troverdighet.

3.6.1 Pålitelighet

I kvalitativ forskning handler pålitelighet om å reflektere «over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Før forskningen starter må jeg være bevisst på hvilken rolle jeg som forsker har i forskningsprosessen. Selv om jeg er ute etter intervjupersonenes opplevelser vil min tilstedeværelse og spørsmålene jeg stiller påvirke de som deltar i forskningen (Postholm, 2010). Jeg som forsker må prøve å minimere min påvirkningsgrad hos intervjupersonene. Jeg hadde som nevnt tidligere en relasjon på forhånd til alle deltakerne i denne studien, noe som sannsynligvis påvirket hvordan intervjuet foregikk. Denne relasjonen var jobb og/eller skole relatert. Jeg hadde en oppfatning om intervjupersonene på forhånd, og det samme hadde de om meg. Dette kan ha påvirket svarene de kom med. I positiv forstand ved at de kanskje svarte mer utfyllende fordi de følte seg komfortable, men også negativt ved at de kan ha gitt meg svar de tenker jeg ønsket. Det at jeg hadde kjennskap til intervjupersonene gjorde for min del intervjusituasjonen mer komfortabel enn jeg tenker den ville vært under et intervju med fremmede mennesker.

I et samtaleintervju vil jeg og deltakeren påvirke hverandre. Måten jeg stiller spørsmålene på kan virke inn på svarene jeg får, og informasjon intervjupersonene kommer med vil påvirke mine oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ser i etterkant av intervjuene at jeg i stor grad ble påvirket av intervjupersonene. Under intervjuene hadde lærerne stort fokus på dette med enkeltelevers atferd. Mine oppfølgingsspørsmål ble gjerne farget av dette, og samtalen dreide seg i stor grad om enkeltelevers atferd og hvordan de selv påvirker egen rolle.

Jeg stilte få spørsmål som gjorde at jeg fikk lærernes oppfatninger om hvordan elever og lærere rundt enkeltelever påvirker deres elevrolle.

Jeg brukte lydopptaker under intervjuene. Jeg har skrevet transkripsjonene mest mulig identisk til det intervjupersonen sa. Jeg gjorde noen valg her, som presentert under «transkripsjon» under «bearbeiding av datamaterialet». Det gjør at transkripsjonen kunne sett annerledes ut om den ble gjennomført av noen andre, men meningsinnholdet ville vært det samme.

Under intervjuet brukte jeg uttrykket «havne i en problematisk elevrolle». Dette er noe jeg i ettertid ser at er en feil formulering, da elever ikke havner i en problematisk elevrolle, som presentert i teoridelen. Intervjupersonene brukte i noen tilfeller det samme uttrykket, men jeg kan ikke tolke deres formulering i disse tilfellene da de i stor grad kan ha brukt det på grunn av meg.

Jeg har skapt meg et nytt begrep i min problemstilling som kan oppfattes ulikt av ulike mennesker. Dette begrepet hadde jeg ikke presentert til intervjupersonene i forkant av møtet, men vi hadde en kort samtale om begrepet før vi satte i gang intervjuet. Jeg presenterte min oppfatning av begrepet. Deltakerne gjorde seg opp sin oppfatning av dette begrepet, og jeg kan ikke vite om de hadde samme forståelse av det som meg. Det er likevel rimelig å anta at intervjupersonene, i likhet med meg, forstod begrepet som atferd hos elever som går utover det vi anser som vanlig klasseromsatferd.

3.6.2 Gyldighet

Postholm & Jakobsen (2018) skiller mellom indre og ytre gyldighet. De beskriver at indre gyldighet handler om å vurdere hvor godt mine kategorier (temaer) representerer datamaterialet, og på den måten gir svar på det jeg i denne studien er ute etter. Alle mine spørsmål under intervjuet var med hensikt åpne, jeg ønsket ikke å stille ledende spørsmål. Det gjorde at datamaterialet jeg har om blant annet læreres oppfatning om hvordan en elevrolle oppstår, hva de legger i en problematisk elevrolle, og hvem de mener er med på å skape elevroller ikke er blitt til ved at jeg konkret spurte intervjupersonene om det. Jeg må tolke deres meninger knyttet til det ut i fra den dataen jeg har samlet inn. Jeg har med intervjuutsagnene i drøftinga som er med på å underbygge gyldigheten til temaene mine.

Ytre gyldighet handler om det jeg har funnet ut i min studie kan generaliseres, overføres til andre situasjoner (Postholm & Jakobsen, 2018). Fordi funnene i denne studien er basert på tre læreres erfaringer vil en annen forsker som gjennomfører samme forskning med andre

deltakere kunne komme frem til andre funn. Deltakerne i denne studien var uavhengig av hverandre og jobbet ikke sammen, likevel hadde de mange av de samme opplevelsene og erfaringene. Noe av det jeg har kommet frem til i studien kan være gjenkjennbart for andre som leser den. Ved at jeg har lagt frem mitt utgangspunkt for analyse og tolkninger kan den som leser studien tilpasse det som kommer frem og på den måten overføre det til egen praksis (Postholm & Jakobsen, 2018).

4 Funn og drøfting

Jeg skal i denne delen trekke frem funn fra transkripsjonen som jeg anser som relevant for å komme frem til en konklusjon til problemstillingen. Jeg drøfter så disse funnene i hovedsak ved bruk av teori fra kapittel 2, men også ved bruk av noe ny teori. Forskningsspørsmålene er som nevnt delt inn i temaer, hvor utsagnene til intervjupersonene knyttet til temaene blir presentert og deretter drøftet. Under første forskningsspørsmål, «hvordan opplever lærere problematiske elevroller i klassen» har jeg to temaer: «forklaringer på problematiske elevroller» og «samspillet i klassen». Under andre forskningsspørsmål, «hva gjør lærere når de opplever at elever har fått en problematisk elevrolle», har jeg tre temaer: «relasjoner mellom lærer og elev», «fremgangsmåter i det daglige» og «opplevelse av mestring». Det tredje forskningsspørsmålet, «samarbeider lærere med hverandre og foreldre for å hjelpe elever ut av en slik rolle», har jeg to temaer hvor et av dem presenterer «samarbeid mellom lærere» og det andre presenterer «skole-hjem-samarbeid».

4.1 Hvordan opplever lærere problematiske elevroller i klassen?

4.1.1 Forklaringer på problematiske elevroller

Det er mange ulike faktorer som virker inn på hvilken rolle elever tar i en klasse. Lærere kan oppleve dette på ulike måter og ha ulike forklaringer på hvorfor problematiske elevrolle oppstår.

Intervjuperson 1 og 3 trekker begge frem to ulike forklaringer. Jeg oppfatter disse forklaringene som tilnærmet like hverandres:

Noen kan havne i den rollen fordi de har lav, hvis de har faglig lav kompetanse, da får de av og til lav sosial status også. Også er det jo hvis, ja, det er vanskelig.. Jeg tror at noen bare får den rollen. Noen får den på grunn av at de er faglig svak og de må ta det igjen, altså fremheve det på andre måter, fremheve seg selv (intervjuperson 1).

Jeg tenker at det kan være egentlig to måter å se det på. Det ene er at de kan være faglig svak og vil gjerne skjule det fordi de ikke forstår det de skal, så da tar de en

rolle og bruker det på en måte som et skalkeskjul. Eller så kan det være at de er sånn også (intervjuperson 3).

Jeg forstår det som at begge opplever at én forklaring på hvorfor elever tar en problematisk elevrolle er at de er faglig svak og ønsker å kompensere for det. Elever som tar en problematisk rolle fordi de på et eller annet vis kompenserer for faglig svakhet relaterer jeg til det Goffman (1992) skriver om hvordan man i sosiale situasjoner viser sider av seg selv som skaper ønskede reaksjoner fra de rundt seg. Det å bruke problematisk atferd kan da fungere som en strategi hvor eleven føler den kan kontrollere hvilken oppfatning de rundt skal ha av seg. Eleven tar fokuset bort fra det som kjennes som en svak side av seg selv og over på sider av seg selv som føles sterkere og tryggere. Eleven får da reaksjoner på den tilgjorte atferden som den selv har kontroll over, fremfor å få reaksjoner på det som er mer sårbart og personlig, egne faglige prestasjoner. Atferden eleven viser gjør at den tar en problematisk elevrolle i klassen.

Denne forklaringen på problematisk elevrolle knytter jeg til Nordahls (2010) teori om at alle elever er aktør i eget liv, aktørperspektivet. Alle elever ønsker å styre eget liv og skape en mening med egen tilværelse. I en situasjon handler eleven ut i fra egen subjektive opplevelse av situasjonen, og handler rasjonelt ut i fra egen virkelighetsoppfatning. Jeg oppfatter det som at elevene som tar en problematisk elevrolle fordi de kompenserer for faglig svakhet, har en virkelighetsoppfatning som gjør at det å ta den rollen føles meningsfullt. Elevens mål i den sosiale interaksjonen er å skjule faglige svakheter, og eleven tar en problematisk elevrolle som følge av det.

Intervjuperson 1 sier at noen «bare får den rollen» som en annen forklaring på problematisk elevrolle. Jeg stilte ikke oppfølgingsspørsmål her for å få han til å forklare hva han mente med det. Jeg ser to ulike måter å tolke utsagnet på. Den ene måten er at intervjupersonen her mener at noen elever har en atferd som gjør at de tar en problematisk elevrolle uten at han har noen forklaring på hvorfor. Jeg antar at intervjupersonen da ser på individuelle årsaksforklaringer som forklaring på den problematiske elevrollen. Ut i fra individuelle årsaksforklaringer anser man atferden til eleven som noe ikke kan forandres, fordi problemet er en del av eleven.

En annen måte å tolke utsagnet på er at de rundt plasserer eleven i en rolle, og at eleven selv ikke kan kontrollere det. Elevers atferd ut i fra sosial systemteori vil bestandig være påvirket av det sosiale systemet den er en del av. Rollen eleven har kan være skapt av antakelser de rundt har gjort seg om eleven, og eleven føler så rollen som forpliktende å holde.

Intervjuperson 3 sin andre forklaring i dette utsagnet er «at de er sånn». Jeg tolker det som at intervjupersonen i disse tilfellene ser på individuelle årsaksforklaringer som forklaring på elevers problematiske elevrolle. Jeg oppfatter det som at intervjupersonene tenker at noen elever har egenskaper ved seg selv som de selv ikke kan kontrollere og som gjør at de tar en problematisk elevrolle. Det er da noen egenskaper ved eleven som ikke kan forandres og som gjør at den tar en problematisk elevrolle i klassen. Ut i fra Transaksjonsmodellen er noen barn genetisk anlagt til å utvikle atferdsproblematikk, men man kan tilpasse miljøet rundt eleven slik at det blir unngått (Drugli, 2013). Nordahl (2010) mener at individuelle årsaksforklaringer kan bidra til informasjon om eleven, men at det alene ikke kan forklare elevers atferd.

En tredje forklaring intervjuperson 3 trekker frem er medelever rundt: «De tar på seg en rolle gjerne fordi at de får respons. Altså klassen kan jo oppfatte dem på forskjellige måter, de synes at det er kjempe artig, 'oi der er han å tulle og gjør tøys' og så lenge de får respons så er jo det kjempeartig å fortsette med» (intervjuperson 3). For at en rolle skal etableres eller opprettholdes krever det at de rundt spiller en rolle tilpasset den enkelte rollen (Goffman, 1992). Hvordan elevene ellers i klassen oppfører seg vil derfor i stor grad påvirke rollen eleven har i klassen. Elevers atferd ut i fra sosial systemteori vil bestandig være påvirket av det sosiale systemet den er en del av. Alle elever er med på å påvirke det sosiale systemet, og det vil ut i fra den teorien ikke være enkeltelever alene som skaper den problematiske elevrollen. Omgivelsene rundt er av stor betydning. Kommunikasjonen og samhandlingen som foregår i klasserommet her spiller inn på hvilken rolle eleven tar.

Intervjuperson 2 har fokus på at det er en årsak bak den atferden han opplever som en forklaring på hvorfor elever tar en problematisk elevrolle. Han forteller i forkant at det er noen elever ikke er på plass skolemessig når de begynner i 1. klasse, og som gjerne gjør at de blir urolige. Jeg spør om det han mener med det er om de ikke er moden nok:

Ja, de er ikke kommet så langt i lese opplæringa eller lydopplæringa. De husker ikke, går vi gjennom åtte lyder så kanskje de husker tre. Også begynner vi å sette sammen til ord, og da klarer ikke vi å, da begynner de å bli urolig og melde seg ut fordi de behersker ikke. Og da er det jo vår plikt å få de på plass igjen, vi må få de med. Det er jo der, hvis vi ikke klarer å tilrettelegg slik at de behersker, så kan det fort være at vi får en utagering (intervjuperson 2).

Jeg tolker det første utsagnet som at intervjupersonen opplever at elever i en problematisk rolle har problemer med å innfri det faglige som er forventet at elever i første klasse skal.

Fordi eleven ikke behersker utagerer den. Det kommer frem i utsagnet at hvis eleven ikke klarer henge med faglig kan det føre til utagering. Jeg tolker det som at intervjupersonen mener det er elevens egen atferd som skaper den problematiske elevrollen eleven tar, hvordan eleven spiller sin egen rolle. Han sier at det kan også være en årsak til atferden som ligger utenfor skolen, det kommer frem i dette utsagnet:

Er det derfor han eller hun er urolig? Fordi de ikke føler at de er kompetente? Eller er det noe utenfor skolen som gjør at de er urolig. Det som er vår oppgave i første klassen er å finne ut hva det er som gjør at elevene er urolig, eller har den og den interessante atferden (intervjuperson 2).

Jeg oppfatter dette utsagnet som at han mener det finnes en grunn for at eleven har den atferden som går utenfor det som han anser som vanlig, og at man ved å finne grunnen kan forandre atferden og på den måten forhindre at elever tar en problematisk elevrolle. Drugli (2013) mener det er viktig å sette seg inn i elevers atferdsproblematikk for å klare forandre et negativt atferdsmønster. Ut i fra kunnskap om det eleven har vansker med kan man finne ut hvilke faktorer som kan virke beskyttende for eleven, og på den måten forhindre problematisk atferd.

Jeg tolker det som at intervjupersonen ved å se på årsaken bak atferden er fokusert på hvilken virkelighetsoppfatning elever med problematisk atferd har. Ved å finne ut hvordan eleven oppfatter situasjonene den er i, og hvorfor den oppfatter den på en slik måte, kan han hjelpe eleven. Eleven handler ut i fra vansker den opplever å ha, noe som gjør at den problematiske atferden føles meningsfullt for eleven selv. Slik jeg oppfatter det ser intervjupersonen på eleven som aktør i eget liv. Vansken eleven har kan ut ifra utsagnet ovenfor være relatert til å ikke føle seg kompetent, individuelle årsaker, men også forhold hjemme, strukturelle betingelser.

Jeg spurte intervjupersonen om han opplevde at det var noen elever som var spesielt utsatt for å havnet i en problematisk elevrolle. Intervjupersonen trakk fram noen konkrete faktorer som han har opplevd kan være årsaker til en problematisk elevrolle: «Jeg ser jo etter hvert i skoleløpet, så ser man de barna som ikke har noe særlig sosial omgang etter skoletid» (intervjuperson 2). Han forteller videre:

(...) de som utfordrer på 1.trinn, 2.trinn, er oftere barn som ikke har en sosial omgang i klassen. Du må jobbe for at de skal få venner i klassen. Vi oppretter vennegrupper og lekegrupper og de tingene. Og der døra kanskje er steng hjemme hos dem på

ettermiddagen, de får ikke lov å ha besøk, de får ikke lov å dra på besøk. De er ikke med på noen ting (intervjuperson 2).

Jeg oppfatter det som at intervjupersonen mener at elevers sosiale omgang, både i og etter skoletid, påvirker deres rolle i klassen. Ifølge Nordahl (2010) er vennskap og sosial status gjerne den viktigste verdien barn har. Skolen kommer som en mindre viktig verdi i forhold til disse, og mange av de handlingene elevene utfører i skolen vil være påvirket av det sosiale spillet elevene i mellom. Det å være en del av det sosiale fellesskapet med jevnaldrende skaper trygghet og trivsel hos elever, samtidig som elevene utvikler sin sosiale kompetanse ved å være deltaker i det. Elevene lærer da hvilken atferd som er positiv. Jeg tolker intervjupersonens utsagn dithen at elever med liten sosial omgang ikke utvikler en god sosial kompetanse, noe som gjør at de kan ha større risiko for å ta en problematisk elevrolle i klassen. Drugli (2013) hevder at barn med god sosial kompetanse vil fungerer godt i samspill med andre. Et barn med sosial kompetanse vil skape positive sosiale relasjoner og vil kunne samarbeide og tilpasse seg ulike mennesker. Barn med dårlig sosial kompetanse fungerer ikke godt sammen med jevnaldrende og vil derfor havne utenfor det sosiale fellesskapet. Nordahl (2010, s. 179) knytter sosial kompetanse til «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger».

Han trekker frem noen faktorer ved elevers hjemmeforhold som kan virke inn på deres sosiale omgang etter skoletid:

Vi ser også, dessverre vil jeg si, noen av de som har et utenlandsk opphav, norsk og utenlandsk eller to utenlandske. De har ikke den kulturen med [sosialisering etter skoletid] ... mange av dem. Også eneforeldre som ikke har ressurser, kanskje eneforelder med to-tre barn (intervjuperson 2).

Dette er strukturelle årsaksforklaringer. Etnisk bakgrunn, på grunn av deres kultur, og foreldres kapasitet virker inn på foresattes evne til å følge opp barnet når det kommer til det sosiale. Dette kan være risikofaktorer for om elever tar en problematisk elevrolle. Strukturelle årsaksforklaringer kan gi relevant informasjon om barnet, men kan ikke isolert sees på som en forklaring på elevers atferd (Nordahl, 2010).

4.1.2 Samspillet i klassen

Ut ifra Nordahl (2010) påvirker det sosiale systemet kommunikasjonen og samspillet i klassen. Det sosiale systemet er på den måten med på å påvirke hvilke elevroller som spilles i

en klasse. Det er derfor relevant å utforske hvordan lærerne opplevde det sosiale samspillet i tilknytning til deres opplevelse av elever med problematisk elevrolle.

Jeg spurte om intervjuperson 1 opplevde at elever i en problematisk elevrolle har venner, og hvordan han opplevde disse vennskapene.

Få venner. Og de vennene de har styrer de på en måte, har jeg opplevd. Om det blir sånn ... Jeg har også opplevd at en elev, som var venn med en veldig utfordrende elev sa at han ikke turte å la være å være venn med denne eleven (intervjuperson 1).

Jeg spurte så om hvordan intervjupersonen oppfattet elevens relasjoner til de øvrige i klassen: «Det var jo mange som var redd han. Det fikk jeg tilbakemelding på, på foreldremøter, på kontaktmøter» (intervjuperson 1). Jeg tolker det som at denne eleven har lav sosial status og lav sosial kompetanse.

Til intervjuperson 2 ble det ikke naturlig for meg å spørre om hvordan opplevde han opplevde vennskapene til de i problematiske elevrolle. Han snakket fra begynnelsen om hvordan de som lærere brukte å jobbe for at elever i en slik rolle skulle klare å skape vennskap. Jeg tolket det derfor som at intervjupersonen har opplevd det som at den sosiale samhandlingen er utfordrende for elever i en problematisk elevrolle, og at de derfor har behov for tett oppfølging for å danne seg en sosial omgangskrets og utvikle vennskap.

Intervjuperson 3 sa dette til spørsmålet om eleven hadde venner, og om hvordan han opplevde disse vennskapene:

Ja det kan være konfliktfylt enkelte ganger, krangler om ditt og datt, noen som har stjålet planker fra hytten og da er det krig og fred, og alt det der. Så det er ofte sånn at det kan bli mye konflikter, og gjerne verbalt. Det har ikke vært mye fysisk heldigvis, men det å kalle noen og være sur på hverandre og da er det «rullegardinene» ned og da kommer det ut hva som helst. Og da er det bare å roe ned og vente til dagen etterpå eller når det har gått litt tid. Så ja han har faktisk en god del venner, men det skiftes litt sånn, men det er høvelig stabilt (intervjuperson 3).

Og det er litt fascinerende også, det er ofte de som er noenlunde lik som tiltrekkes. De er ikke så langt unna mange av de andre heller, som prater i klasserommet og ruller på stolene. Så de finner hverandre ganske fort, så da er de ala jevnbyrdig i forhold til det, ofte (intervjuperson 3).

Jeg tolker dette som at eleven har venner, men at han er utenfor det sosiale fellesskapet i klassen og at han er venner med andre som også kan oppfattes å være utenfor det sosiale fellesskapet. Jeg oppfatter det som at elevene utenfor det sosiale fellesskapet har det Lyng (2004) kaller for uoffisielle roller, mens de resterende har offisielle roller. Elever sammenlikner seg med andre elever i klassen og identifiserer seg med de elevene som de føler tilhørighet til (Lyng, 2004). Dette kan være en av årsakene til at elevene fortsetter å være venner, til tross for at vennskapene er konfliktfylte. Elevrollene elever identifiserer seg med virker inn på hvilket initiativ de tar når det kommer til sosial kontakt med andre jevnaldrende.

Det sosiale systemet i klassen ser ut til å være satt slik at elevene med uoffisielle roller selv ikke føler det som naturlig eller komfortabelt å skulle ta kontakt med øvrige i klassen, samtidig som det er like unaturlig for de øvrige i klassen å ta kontakt selv. Det er et skille blant elevene i klassen. Dette skillet kan i lys av Goffmans (1992) rolleteori være oppstått både på grunn av den rollen elever i problematisk selv spiller, men også av at de medelever har gjort seg noen antakelser om elevene som har ført til at de har blitt plassert i problematiske elevroller.

Jeg spurte intervjuperson 3 om hvordan han opplevde at resten i klassen er mot eleven i den problematiske elevrollen. Han forteller at i noen tilfeller får eleven positiv respons, som presentert under «forklaringer på problematiske elevroller», han forteller videre: «Men mange tilfeller så blir klassen lei av den personen, så det er litt sånn «tveegget» for den og, enten blir du en artig klovn og du får masse sirkusfolk som sitt å heie på deg eller så blir klassen lei og du blir utstøtt» (intervjuperson 3). Ut ifra dette utsagnet kan det virke som at eleven tidvis har problemer med å opprettholde den rollen han kanskje er ute etter, noen ganger får ikke eleven positiv respons. Fremfor å få belønning for atferden med latter og applaus, synes de rundt det blir for mye og gir derfor negativ respons til eleven. Jeg tolker det som at elevene rundt oppfatter den rollen eleven spiller på en annen måte enn hans egen intensjon i de tilfellene hvor han får negativ respons. Dette kan føre til at de plasserer han i en rolle han selv ikke har som intensjon å være i.

4.2 Hva gjør lærere når de opplever at en elev har fått en problematisk elevrolle?

4.2.1 Relasjoner mellom lærer og elev

Forskning viser som presentert i teoridelen at relasjoner mellom barn og lærer er en avgjørende faktor for å forhindre problematisk atferd, og da også vesentlig i arbeid med

problematisk elevrolle. Problematisk atferd er en del av opptreden til elever i en problematisk elevrolle.

Jeg spurte intervjuperson 1 om han opplevde at han og den andre læreren hadde god relasjon til eleven: «På slutten følte jeg at det ble veldig vanskelig å ha en god relasjon til den eleven» (intervjuperson 1). Ifølge Linder m.fl. (2012) er utfordrende og vanskelige relasjoner mellom lærer og elev en del av det som gjør at enkelte faller utenfor. I tilfellet med denne læreren og eleven oppfatter jeg at relasjonen er negativ, det vil i en slik situasjon være viktig at læreren har fokuset på hvordan han kan løse den vanskelige relasjonen. På den måten kan man som pedagog ta tak i de utfordringene som oppstår, da læreren ser seg selv som en del av de (Linder m.fl., 2012).

Han forteller videre dette om erfaringer med eleven: «Og i perioder så opplever man positive ting med dem, men det negative vil jo kanskje være det som er i hovedfokus» (intervjuperson 1). Da læreren opplever mer negative situasjoner med eleven enn positive antar jeg at eleven også sitter igjen med den oppfatningen. Det gjør at begge kjenner at relasjonen er vanskelig, noe som gjør at læreren står i en vanskelig posisjon når det kommer til å jobbe med elevens atferd, atferdsregulering. Atferdsregulering handler som nevnt under teoridelen om flere faktorer, én av disse er at eleven opplever at læreren er omsorgsfull og vennlig. Ved en vanskelig relasjon vil det trolig være vanskelig for eleven å føle på å bli likt av læreren. Det er ifølge Linder m.fl. (2012) lærerens ansvar å sørge for at relasjonen mellom seg og hver enkelt elev er positiv. Eleven har en egen oppfatning av situasjonene som oppstår, ved å forstå elevens virkelighetsoppfatning vil man ha et godt utgangspunkt for å jobbe med den vanskelige relasjonen.

Intervjuperson 2 forteller:

Dess nærmere du kommer dem, det å få tett relasjon til disse barna, det er alfa omega. Da stoler de på deg, de slår deg ikke. Da kan du komme inn å jobbe med dem, ikke sant. Men de er tidskrevende, de har du med deg 24/7, 365 dager i året. De blir like mye din elev som ditt barn, fordi du bekymrer deg for dem (intervjuperson 2).

Jeg tolker det som at denne læreren har fokus på å skape god relasjon til elever han opplever er i en problematisk elevrolle. Han beskriver det som tidskrevende, men jeg tolker det som at han mener det er nødvendig, noe Ogden (2012) også mener. Man er i en posisjon til å kunne arbeide med problematisk atferd når relasjonen er god, samtidig vil problematisk atferd forekomme i mindre grad ved gode relasjoner.

Jeg spurte intervjupersonen om hvordan han jobber for å skape gode relasjoner til barn i slike situasjoner, og fikk blant annet til svar: «Vi må vise at vi er der for dem. Og at det atferden ikke er akseptert» (intervjuperson 2). Jeg tolker det som at læreren vektlegger trygghet og ærlighet mellom seg og eleven det gjelder for å skape gode relasjoner. En god relasjon mellom lærer og elev innebærer blant annet å ha et tillitsforhold (Nordahl, 2010). Trygghet og ærlighet er hensiktsmessige faktorer å vektlegge da.

Han forteller videre: «... så jeg tenker, relasjon først, og få den. Da kan du komme litt inn på dem, og da kan du begynne å kommunisere med dem og få dem til å kanskje, snakke om de her rollene de tar på seg» (intervjuperson 3). Jeg oppfatter det som at intervjuperson 3 mener at relasjon er det viktigste, noe Ogden (2012) også hevder er viktigst når man skal jobbe med elevers atferd. Når relasjonen er god kan man jobbe med å hjelpe eleven ut av den problematiske elevrollen den har tatt. Jeg tolker det som at intervjupersonen mener det er nødvendig å ha god kommunikasjon med eleven for å kunne reflektere over den rollen eleven påtar seg, hvor god relasjon er en forutsetning.

Intervjuperson 3 la til:

(...) jeg tror det er viktig det å prøve å komme innpå dem på en fin måte, og være en, ja, hvert fall, er du godt likt og har en god relasjon med dem så kan du egentlig gjøre nesten hva du vil med dem. Og da får du læring også, og jeg tror det er nøkkelen til hele greia. At de trives, syns du er grei, at det går an å prate med meg. Ja det er nøkkelen til alt faktisk (intervjuperson 3).

Her oppfatter jeg det som at intervjupersonen mener at så lenge relasjonen er god vil alt annet også løse seg på en hensiktsmessig måte. Nordahl (2010) hevder at relasjonen mellom lærer og elev er det som betyr mest for læring. Gode relasjoner mellom lærer og elever fungerer som en beskyttende faktor for barnet og kan forhindre problematisk atferd.

Jeg ønsket videre vite hvordan intervjuperson 3 konkret jobbet for å skape gode relasjoner med elever:

Men det er, den er viktig den der å kunne snakke med dem på en ordentlig måte og være rolig og ja, ta de på en ordentlig måte. Selv om jeg skal være den som bestemmer, det skal jeg alltid være. Men uansett så kan man være på en måte en slags kompis i hermetegn (intervjuperson 2).

Jeg tolker det som at hans framgangsmåte var å møte eleven på dens premisser, som en kompis, men samtidig være autoritativ. En autoritativ klasseleder er en lærer som bruker omsorgsfull kontroll. Lærere som leder sin klasse hensiktsmessig har mindre atferdsproblematikk (Nordahl, Hemmer & Hansen, 2012). Det å være en type kompis gjør at man vil få et godt kjennskap til eleven. Man vil få en god forståelse for barnet, og på den måten evne å tilpasse seg eleven i samhandling med den. Et godt kjennskap til eleven vil også kunne føre til kunnskap om hvilke verdier og mål eleven har knyttet til egen tilværelse, noe som gir deg en god forståelse for elevens atferd (Nordahl, 2010). Dette er svært betydningsfullt i arbeid med elevroller.

4.2.2 Framgangsmåter i det daglige

Jeg skal i denne delen presentere funn knyttet til hvilke framgangsmåter lærerne brukte i arbeid for å hjelpe elever ut av en problematisk elevrolle.

Som svar på hvordan intervjuperson 1 anså eget ansvar i arbeidet med problematiske elevroller svarte han følgende: «Mitt ansvar er jo faktisk å tilrettelegge slik at den eleven skal ha en mest mulig god dag» (intervjuperson 1). Jeg oppfatter det han sier som tilpasset opplæring. Dette er noe alle elever har krav på og handler om «... de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Ifølge Transaksjonsmodellen presentert innledningsvis trenger ikke barn som er utsatt for å utvikle atferdsproblematikk gjøre det, om miljøet rundt er tilrettelagt.

Jeg spurte intervjuperson 1 om han kunne beskrive hvordan de i det daglige jobbet for å få eleven ut av den problematiske elevrollen:

Vi ble enig med PPT at vi skulle prøve, vi møtte han liksom før dagen startet, så prøvde vi ha han ute alene, gikk gjennom hva som skulle skje i de forskjellige timene, så på arbeidsplanene slik at han var klar over hva som skulle skje. Den her eleven ville jo heller ikke på noen turer, likte ikke å sykle, likte ikke å gå, så det var ... alt slikt måtte forberedes på forhånd, og som regel så skar det seg jo uansett (intervjuperson 1).

Jeg oppfatter den rutinen de hadde på morgenen med å gå gjennom dagen og arbeidsplanen som en dagsplan for eleven, noe som er en del av den tilpassede opplæringen til eleven. Jeg tolker det som at de ved å bruke dagsplan ønsket å arbeide proaktivt, tilpasse så godt de kunne rundt eleven slik at det skulle forhindre atferdsproblematikk. Ved å ha fokus på proaktive strategier vil behovet for reaktive strategier, som sanksjoner og straff, bli redusert (Drugli,

2013). Drugli (2013) mener at proaktive strategier er langsiktige løsninger for å arbeide med problematisk atferd. Denne læreren opplevde at dagsplan ikke fungerte etter sin hensikt, han sier «som regel skar det seg jo uansett». Jeg oppfatter det som at det var ting de ikke var i stand til å lage seg proaktive strategier for, uønskede situasjoner oppstod likevel.

Jeg spurte intervjuperson 2 om hvordan de som lærere jobbet for å få elever ut av en problematisk elevrolle:

(...) holde deg rolig, kjøre de her prosedyrene hvis det har vært en uartig opplevelse. Og at vi alle sammen er samsnakket. Det opplever jeg at vi er mer og mer. Og vi er mer og mer opptatt av at det er en årsak til det her. Det er ikke fordi at barnet er ondt (intervjuperson 2).

Jeg tolker det som at de voksne i klassen sammen lager prosedyrer for hvordan de skal gå frem i situasjoner som oppleves problematisk. Disse prosedyrene fungerer beskyttende for eleven og er atferdsregulerende. Lærerne kjører de samme prosedyrene. Drugli (2013) trekker frem faste regler, rammer og struktur som en forutsetning for atferdsregulering. Det skaper en forutsigbarhet for elevene, noe som vil fungere beskyttende for problematisk atferd.

En framgangsmåte de brukte hyppig for å jobbe med å forandre en problematisk elevrolle var lekegruppe eller lekevenn:

Vi har jo noe som heter lekegrupper, eller lekevenn. På første trinn så trekker vi lekevenn hver dag. Da er det slik at målet er at de skal utvide sin vennekrets, lekeomgang, at de kan være med flere. På første trinn har vi det hver eneste dag (intervjuperson 2).

Jeg oppfatter det gjennom dette utsagnet, og generelt gjennom intervjusamtalen med intervjupersonen, som at intervjupersonen mente at eleven ved å få flere venner og ved å utvide sin sosial omgangskrets, ville kunne komme seg ut av den problematiske elevrollen. Ved å sette rammer for hvem elevene skal leke sammen med vil det minske sjansen for at elever som er i en problematisk elevrolle skal bli avvist av medelever. Avvisning av jevnaldrende er noe Drugli (2013) hevder er med på skape antisosial atferd senere.

Jeg spurte intervjupersonen et bekreftende spørsmål på om lekevenn er noe han opplevde fungerer: «Ja, det fungerer. Men det fungerer ikke til å begynne med, da må vi være tett på. Kjempe tett på» (intervjuperson 2). Jeg tolker at intervjuperson 2 mener at man ved å følge tett opp kan lære elevene hensiktsmessige måter å ordne opp i konflikter og problemer som

oppstår i lekegruppene eller lekeparrene. Dette er noe som igjen vil gi positive konsekvenser for eleven i utvikling av vennskap. Drugli (2013) mener at barn som har atferdsvansker ofte vil ha problemer med å løse opp i problemer. Det er fordi de ikke har lært seg strategier for å ordne opp eller fordi deres uhensiktsmessige måter å ordne opp har blitt forsterket av skole, barnehage eller hjemmet.

Videre forteller han hvordan de jobber for å få lekevennene til å fungere:

Hvilket ansvar har du når du er lekevenn. Hva er det en lekevenn kan gjøre, kan man være flere lekevenner i lag? Ja, det kan man. Og så kan det være at vi utvider til lekegrupper der vi er flere i lag (intervjuperson 2).

Dette oppfatter jeg som en måte å lære elevene sosial kompetanse, samhandle og kommunisere med jevnaldrende. For å være med i lek er det visse ferdigheter knyttet til sosial kompetanse som kreves av barn (Drugli, 2013). Ved å hjelpe elevene til å komme i gang med lek, samtale med dem om hvilket ansvar man som lekevenn har og hva man kan gjøre sammen, oppfatter jeg det som at intervjuperson 2 mener man vil kunne utvikle disse ferdighetene til elevene.

Intervjuperson 2 forteller videre: «Vi prøver å kople de på, positive elever som behersker det med å være med noen utagerende kompiser» (intervjuperson 2). Jeg forstår det som at læreren tenker at elever med stor sosial kompetanse vil håndtere å være lekevenn med en som bruker problematisk atferd på en god måte, og vil kunne fungere som en rollemodell for vedkommende i sosialt samspill. Ifølge Drugli (2013) er det i hovedsak gjennom relasjoner til andre mennesker at barn utvikler sosial kompetanse. Videre hevder Drugli (2013) at det første man bør undersøke når man opplever barn som viser problematisk atferd, er deres sosiale kompetanse, noe man gjør ved å observere dem i samhandling med jevnaldrende. Ved å hjelpe barn til å samhandle med jevnaldrende vil de kunne lære seg de sosiale spillereglene, se hvilken atferd som blir akseptert og på den måten utvikle elevenes sosiale kompetanse slik at de skal mestre de sosiale sammenhenger (Drugli, 2013).

Intervjuperson 2 forteller hvordan de danner lekeparrene: «Vi trekker helt tilfeldig. Da er det bare to» (intervjuperson 2). Ved at lekeparene blir trukket helt tilfeldig fører det til at elevene må leke sammen til tross for hvor de ligger i det sosiale hierarkiet eller hvilken elevrolle de spiller i klassen. Hvis lekeparrene fungerer hensiktsmessig vil det gi en positiv innvirkning på det sosiale systemet i klassen da elevene knytter vennskap til flere.

Intervjuperson 2 mente også at å gi barna verktøy slik at de kan håndtere frustrasjon er noe som fungerer for å hjelpe de ut av en problematisk elevrolle:

Gå ut av klasserommet, du får lov til å gå på gangen, spring en tur rundt skolen. Rekk opp hånda, ha et tegn til læreren din, du får tommel opp, gå ut. Da har du på en måte noe i verktøykassa at du begynner å lære deg å mestre sinnet ditt eller frustrasjonene dine (...) (intervjuperson 2).

Jeg tolker det som at eleven kan gå ut av klassen når den kjenner at den har behov for det fremfor å la sin frustrasjon komme ut i inne i klassen. På den måten skjerner man for at medelever skal se eleven vise problematisk atferd. Det minsker sjansen for at medelever skal gjøre seg opp antakelser om eleven basert på den problematiske atferden og sette eleven i en rolle den ikke ønsker å være i.

Intervjuperson 3 forteller at de jobber mye en-til-en som en fremgangsmåte for å få eleven ut av rollen:

(...) når han er i en liten gruppe eller en til en, så er han en fantastisk å prate med, han er rolig. Vi har begynt å lese litt da, men med en gang vi går i klasserommet så er det som at han slår på en bryter og da må han inn i den rollen han har der for å skjule at han er faglig svak og ikke kan lese ordentlig, når du tross alt går i 7 klasse (intervjuperson 3).

Læreren fikk se en annen side av eleven enn det klassen fikk se ved å jobbe en-til-en. Eleven spiller en problematisk elevrolle i klasserommet, men går ut av den rollen når han er alene med læreren. Når de jobber slik kan eleven fokusere på det faglige og slipper å fokusere på å spille den rollen han spiller inne i klassen.

Jeg spurte intervjuperson 3 om de hadde noen strategier eller fremgangsmåter å jobbe på inne i klasserommet for å hjelpe eleven ut av rollen: «Ikke direkte sånn, men vi prøver å plassere de strategisk fysisk i forhold til publikummet» (intervjuperson 3). Han forteller videre:

Også tar vi det faglige så han skal være forberedt på hva som kommer til å skje. Men det er veldig med fysisk. Vi prøver selvfølgelig å få de på plass, vente, vi står og venter til de kommer seg på plass. Begynner de å prate så sier vi at de ikke har rukket opp handen, må vente til du er stille (intervjuperson 3).

Ved å plassere elevens sitteplass strategisk i klasserommet kan eleven komme i en mindre gunstig posisjon i forhold til det å spille en problematisk elevrolle. På den måten regulerer

lærerne elevens muligheter til å spille sin rolle. Det å forberede dagen oppfatter jeg som en type dagsplan. Dette er tilpasset opplæring, noe jeg har drøftet i begynnelsen av dette temaet. Ved å stille krav til at eleven skal følge klassereglene viser han eleven hva som er akseptert og forventet, og stiller like krav til alle i klassen.

En siste framgangsmåte intervjuperson 3 trakk frem i arbeid for å få elever ut av en problematisk elevrolle var denne:

Man kan bruke rollespill også, man på en måte går inn i dem og tar dem på en sånn måte også. De ser «oi er det sånn det er, det var ikke noe særlig artig». Det er kanskje greit sånn at du gjør det sånn noen ganger. Overraskende slik at de ikke vet det og det er helt spontant. For det er ikke sikkert at det hjelper hver gang å prate med de (intervjuperson 3).

Læreren bruker denne metoden for å vise eleven hvordan dens oppførsel kan oppleves for andre. Læreren samtaler da i ettertid med eleven om den bestemte atferden for å øke elevens bevissthet om egen atferd og jobber på den måten for å øke elevens sosiale kompetanse.

4.2.3 Opplevelse av mestring

Jeg spurte alle intervjupersonene om de opplevde at de lyktes eller mislyktes i arbeidet med å hjelpe elever ut av en problematisk elevrolle:

Intervjuperson 1 svarte dette: «Begge deler. Altså, vil jo si at vi klarte jo ikke lykkes med at han skulle komme helt ut av den rollen» (intervjuperson 1). De både lyktes og mislyktes i det daglige arbeidet, men de klarte ikke få eleven ut av den problematiske elevrollen. Dette var den læreren som opplevde relasjonen til eleven som svært vanskelig, noe som til slutt førte til at han ikke ønsket å jobbe i klassen hvor denne eleven befant seg.

Intervjuperson 2 svarte følgende:

Vi opplever jo begge deler. Men som sagt før, du må ha et samarbeid. Får du til et godt samarbeid med hjemmet (intervjuperson 2).

Også intervjuperson 2 opplever både å lykkes og mislykkes. Hans erfaringer var at samarbeid med hjemmet er nødvendig, dette er noe han påpekte var viktig i forhold til å utvikle elevens sosiale kompetanse også. Intervjupersonen forteller videre: «Og de barna som utfordrer enda i 4.klasse når jeg er ferdig med dem, de har som nevnt fått en diagnose» (intervjuperson 2). Jeg tolker det som at denne læreren som oftest lykkes i arbeidet. De gangene han ikke har lyktes

har eleven senere fått en diagnose. Det kan tyde på at lærerens kompetanse i arbeidet med å hjelpe eleven ut av en problematisk elevrolle ikke har vært tilstrekkelig i tilfeller med elever med diagnose.

Intervjuperson 3 svarer dette på spørsmålet om han opplever å lykkes: «Jeg synes jeg har lyktes ofte, mange gang med andre elevene også» (intervjuperson 3). Videre sier han:

Og det går opp og ned, men så lenge vi klarer å gå opp noen trappetrinn så er det kjempe bra. Og det ser vi jo, enkelte ganger er det jo fantastisk bra. Og så er vi tilbake igjen (intervjuperson 3).

Intervjuperson 3 har ofte opplevd å lykkes, men erfarer at det kan gå frem og tilbake. Jeg oppfatter det siste utsagnet som at han er opptatt av å nå fremgang med elevene, og at så lenge det er fremgang opplever han å lykkes i arbeidet. Man må forvente at det kan gå opp og ned i arbeidet med å hjelpe elever ut av en problematisk elevrolle.

4.3 Samarbeider lærere med hverandre og foresatte for å hjelpe elever ut av en slik rolle?

4.3.1 Samarbeid mellom lærere

Ut i fra at et sosialt system blir påvirket at alle aktørene i det, inkludert lærere, er det relevant å undersøke hvordan lærere samarbeider omkring elever i en problematisk elevrolle. Man vil som lærer få den atferden man forventer av elevene, og disse forventningene opprettholder da de samhandlingsprosessene som foregår i klassen. Det er derfor viktig at lærere jobber sammen i arbeid med å få en elev ut av en problematisk elevrolle.

Intervjuperson 1 fortalte at han var mye alene i klassen på grunn av sykemelding. Jeg spurte om han opplevde at det var bedre å være alene eller om det var bedre når den andre læreren var til stedet: «Nei, det var jo lettere når vi var to» (informant 1). Jeg spurte videre om de hadde et positivt samarbeid rundt eleven: «Ja, sånn. Når den andre var der» (informant 1). Ut i fra det som kommer frem her oppfatter jeg det som at læreren hadde et godt samarbeid med medlærer knyttet til arbeidet med eleven i problematisk elevrolle, det var enklere når de var to.

Jeg spurte intervjuperson om han opplevde at han og den andre læreren tenkte likt: «Ja, om vi ikke tenkte likt bestandig så diskuterte vi ting på forhånd og fant ut at, «okei, hvis det skjærer seg i dag så er det jeg som skal ut med han og prøve å avspore og så tar du klassen» (intervjuperson 1). De samarbeidet om ansvarsfordeling og avsporing knyttet til denne eleven. De bestemte sammen på forhånd om hvilket ansvar de selv skulle ha.

Jeg spurte intervjuperson 2 om hvilke erfaringer han hadde med å samarbeide med andre lærere i et slikt arbeid.

Jeg har gode erfaringer med det. Men det er jo en kultur som vi har måttet jobbe med på skolen over tid. Alle barn på vår skole er våre barn, uansett hvilken tid vi møter dem. Så vi må ta affære (intervjuperson 2).

I deres skolekultur har alle lærerne ansvar for alle elevene, noe som gjør at de har et godt samarbeid lærerne i mellom. Jeg spurte videre om de brukte å være enige om hvordan de skulle jobbe med tanke på retningslinjer og om dette fungerer: «Ja. Det fungerer. For det er ikke så mange av de barna som utfordrer sånn» (intervjuperson 2).

Jeg spurte intervjuperson 3 hvordan samarbeidet mellom han og de andre lærerne er knyttet til arbeidet med problematiske elevroller:

Vi har et veldig, ei som har fulgt trinnet nå i snart tre år, som er en link fra tidligere. Så er vi kommet inn tre nye lærere i klassen der, og det fungerer egentlig kjempe godt. Og vi samarbeider egentlig veldig bra. Har samme forståelsen i forhold til alt, og det tror jeg er kjempe viktig. At vi har samme regler, samme grenser. Vi prater i lag, vi er enige om alt det vi gjør. Det tror jeg klassen merker godt, og de ser at det vi sier mener vi, og vi alle mener det. Det er ikke noen konflikt innad i oss, selv om vi merker at vi har tunge dager og det er slitsomt, men selv om, så klarer vi å være enig og ha et godt samarbeid (intervjuperson 3).

Struktur, regler og rammer handler om atferdsregulering. Det at lærerne arbeider likt vil fungere beskyttende for elevene som viser problematisk atferd. Det å prate sammen om utfordringene i klassen, og bli enige om måter å jobbe på kan føles betryggende for lærerne i arbeidet.

4.3.2 Skole-hjem-samarbeid

Med tanke på at elever med problematisk atferd har behov for et tett og godt samarbeid med hjemmet, ønsket jeg å finne ut hvordan intervjupersonene opplevde dette samarbeidet og hvordan de jobbet for å få et godt samarbeid.

Jeg spurte intervjuperson 2 om hvordan han opplevde samarbeidet med hjemmet:

Med far, de foreldrene var jo skilt, så med far var det et veldig godt samarbeid. Far og stemor. Det var ingen problem med å ringe, og faren var ofte like fortvilt som vi lærere

var. Han spurte ofte når vi lærere ringte for å fortelle hva som hadde skjedd, så sa han «hva skal jeg gjøre?» Så jeg tror han også følte på en fortvilelse oppi det hele (intervjuperson 1).

Intervjupersonen hadde hyppig kontakt med foresatte i arbeidet med denne eleven. Samarbeidet var godt selv om både skole og hjem ofte var fortvile og ikke viste hvordan de skulle takle situasjonene som oppstod. Drugli & Onsøyen (2010, s. 27) hevder at foresatte og den profesjonelles vurdering av barnets behov og fungering vil være forskjellig, men at perspektivene må bidra til å gi et helhetsbilde av barnet og dets behov. Det at foreldrene spurte lærerne om råd tyder på at den foresatte er opptatt av å få lærernes perspektiver for å jobbe mot barnets beste og dets behov.

Jeg spurte intervjuperson 3 om hvordan han opplevde samarbeidet med hjemmet: «Det er jo forskjellig. Det er forskjellig hvilken kapasitet hjemmet har» (intervjuperson 2). Ifølge Drugli & Onsøyen (2010) kan det oppstå situasjoner hvor foresatte og lærer er uenige i oppdragelsen av et barn, da de er uenige i hva som er barnets behov og hva som må gjøres. Det kan også oppstå problematikk knyttet til barnets og foreldrenes interesse. For eksempel hvis barnet har et større omsorgsbehov enn det foreldrene innfrir (Drugli & Onsøyen, 2010). Det intervjupersonen sier her kan handle om ulikheter i barnets og foreldres interesse, da foreldrene ikke har kapasitet til å følge barnet opp i den grad barnet har behov for.

I arbeid med elever som har problematisk atferd sier intervjuperson 2: «Vi kunne sikkert hatt mye tettere kontakt med skole-hjem, da hadde vi fått enda mer informasjon. Jeg er jo for å ha kontaktmøter hjemme» (intervjuperson 2). Samarbeidet mellom skole og hjem bør bestå av informasjonsveksling for i størst mulig grad samkjøre de to sosialiseringarenene, noe jeg forstår det som at intervjupersonen ønsker. Intervjupersonen mener at han ville fått mer informasjon og tettere kontakt ved å ha kontaktmøter hjemme. Han har tidligere hatt kontaktmøter hjemme hos elever og sier følgende:

Det var informasjon. Det var utrolig, og du fikk en mye tettere relasjon til barna også. For da kunne du, det er også en ting med disse utagerende, eller interessante barna som er litt urolig og sånt, det er å skaffe deg kunnskap om familien, om rommet, om han bestefar, eller hvem det nå er som er heltene i deres liv. For de har helter i sitt liv de også (intervjuperson 2).

Ved å besøke hjemmet til elevene vil han få mer informasjon om barnet, noe som er verdifull i arbeidet med problematisk atferd og da også problematisk elevrolle. Ved at læreren får

informasjon om hjemmet, og hjemmet får informasjon om det som skjer på skolen vil eleven få en mer helhetlig sosialiseringssprosess. Informasjon er svært verdifull og nødvendig i arbeid med barn som er utsatt for risikofaktorer.

Han sier videre knyttet til samarbeid i arbeid med elever med problematisk atferd:

Det viktigste er å få nær relasjon. Så mange telefonsamtaler du bare klarer, både med positiv og negativ vinkling. Men du må ikke bare samle det negative. For da er de med piggene ute når de ser at du tar kontakt. De tar kanskje ikke telefonen en gang når du ringer (intervjuperson 2).

Han mener det er hensiktsmessig med hyppig kontakt. Hyppig kontakt fører til at foreldre blir mer involvert i det som skjer på skolen og kan føle at de er betydningsfull. Sosialiseringen på skolen og sosialiseringen hjemme blir mer helhetlig.

Ved å ta kontakt med både det positive og negative vil føre til et positivt samarbeid. Hvis samarbeidet blir preget av negativitet vil foresatte kunne være i forsvarsposisjon eller oppleve samarbeidet som krevende og vanskelig. Kontakten mellom skole og hjem bør være preget av positivitet (Drugli & Onsøien, 2010). Som lærer burde man ikke kun ta kontakt når det har oppstått problemer, men også når det har hendt noe positivt med barnet. Jevn kontakt preget av positive hendelser vil skape en god relasjon mellom foresatte og lærer (Drugli & Onsøien, 2010). Nær relasjon er noe intervjupersonen ut i fra utsagnet mener er det viktigste i samarbeidet.

Jeg spurte intervjuperson 2 om hva han mente er et godt samarbeid med hjemmet:

Det er at du har takhøyde, både dem. Dem er åpen, og vi kan snakke fra levra, både mor og far og lærerne. Og at de skjønner at, noen ganger kan de selvfølgelig gå i forsvar, men at de skjønner hva det er vi strever med på skolen. Er det et kjent problem for dere hjemme? Hvis de hele tiden skal gå å «nei det skjer ikke hjemme, det skjer ikke hjemme». Da er det et mye større problem. For da blir det skolens problem. Og når det er skolens problem, og vi tror ikke det er bare skolens problem, men det er en annen sak, da tar det lengre tid å lykkes, enn når du har det gode samarbeidet der «ja vi skal prøve hjemme også» med de her tingene (intervjuperson 2).

Det intervjupersonen sier om å ha takhøyde og snakke fra levra, tolker jeg som at begge parter må være ærlige i samarbeidet. Det må være rom for begge parter å være ærlig, og snakke om situasjonen slik den er uten å legge skjul på sannheten. Han sier at problemene som oppstår

ikke er bare skolens problem og at et godt samarbeid gjør at man lykkes fortere i arbeid med elever i en problematisk elevrolle. Foreldrene må være åpne for lærernes perspektiv på situasjonen og ikke føle behov for å gå i forsvarsposisjon. På den måten kan man jobbe mest mulig likt både hjemme og på skolen, og jobbe helhetlig rundt eleven.

Jeg spurte intervjuperson 3 om hvordan han opplevde samarbeidet mellom skole og hjem:

Det er egentlig veldig bra. Vi har en, jeg har hvert fall en kjempegod, med mitt gjeng, så, jeg kan ringe dem på mobilen, jeg kan sende melding til dem. Jeg har sagt til dem at uansett, om det er noe så må dere sende melding til meg. Eller motsatt, så kommer jeg til å ringe deg (intervjuperson 3).

Intervjupersonen har hyppig kontakt med foreldrene og samarbeidet deres er preget av gjensidighet. Han har gjort det klart for foreldrene at de må ta kontakt om det er noe, og at han selv kommer til å ta kontakt med dem. Det er læreren som skal legge til rette for et godt samarbeid, og ved å gjøre det klart for foreldrene hvilket samarbeid han ønsker, åpner han og legger til rette for et samarbeid med lav terskel for kontakt.

Intervjuperson 3 forteller om hvorfor han mener samarbeidet med hjemmet er viktig.

(...) det er kjempe viktig at dialogen med skole hjem, at du har et bra samarbeid. Jeg kan ikke alene snu det, jeg er nødt til å ha hjelp fra foreldrene. Og de, det må de vite at dette er toveis samarbeid, det er kjempe viktig. Hvis de får lov å gjøre hva de vil hjemme, og så kommer de på skolen og så skal jeg styre over dem. Det klarer jeg ikke alene (intervjuperson 3).

Ut ifra dette utsagnet tolker jeg det som at intervjupersonen mener man må jobbe helhetlig rundt eleven. Sosialiseringen som skjer hjemme og på skolen henger sammen, det er derfor nødt å være et samarbeid mellom skole og hjem hvor man blir enige om å jobbe likt. Hvis det som skjer på skolen og det som skjer hjemme er motsatte måter å sosialisere barnet på mener intervjupersonen at han ikke vil lykkes i sitt arbeid.

5 Avslutning

Gjennom denne studien ønsket jeg å finne ut hvordan lærere på barneskolen opplever utfordringen med problematiske elevroller i klassen, og hvordan de jobber for å få enkeltelever ut av slike roller. I forrige kapittel trakk jeg frem funn fra datamaterialet knyttet til forskningsspørsmålene og drøftet disse opp mot teori. Her vil jeg oppsummere det jeg kom frem til i kapittel 4 for å komme med svar til problemstillingen. Jeg avrunder til slutt med tankene jeg sitter igjen med etter dette studiet, og min vei videre.

Lærerne jeg har intervjuet opplevde i stor grad problematiske elevroller i klassen som elever som viste problematisk atferd. Deres opplevelse av elever i en problematisk elevrolle var knyttet til elever med spesielle utfordringer faglig eller sosialt, og som igjen førte til at de viste en problematisk atferd. Elevenes egen atferd var det som i størst grad spilte inn på hvilken rolle de tok. En lærer trakk i tillegg frem medelevene som en påvirkende faktor til problematisk elevrolle, hvor medelevenes oppfatning av vedkommende og responsen de gav var med på å sette eleven i en slik rolle. Lærerne opplevde det som at elever i en problematisk elevrolle hadde utfordringer knyttet til vennskap og sosial samhandling. Deres vennskap var få og konfliktfylte, og de opplevdes som utenfor det sosiale fellesskapet i klassen. En lærer oppfattet at elever i en slik rolle hadde vansker med å danne nære vennskap, og hadde behov for tett oppfølging både fra skolen og hjemmet for å skaffe seg venner og en sosial omgangskrets.

Relasjoner mellom lærer og elever er noe som to av lærerne trakk frem som det viktigste i arbeidet med å hjelpe elever ut av en problematisk elevrolle. De beskrev det som krevende å bygge relasjonene, men som nødvendig. Gjennom gode relasjoner var de i en posisjon hvor de kunne jobbe med å hjelpe elever ut av en problematisk elevrolle.

Lærerne jobbet for å tilpasse rundt elever i en problematisk elevrolle. Målet med tilpassingen er å unngå situasjoner som kan føre til at elever viser problematisk atferd. Konkrete måter de tilpasset på var ved å legge til rette for faglig mestring, forberede eleven på dagen ved bruk av dagsplan, gi eleven verktøy til å takle egen frustrasjon og strategisk plassering av elevene i klasserommet. En lærer hadde stort fokus på å støtte eleven i sosial samhandling. Han mente det var viktig at elever i en problematisk elevrolle fikk venner som de omgikk på skolen og hjemme, en sosial omgangskrets. En annen lærer mente det fungerte å ta elever ut av klassen og jobbe en-til-en, da gikk eleven ut av den problematiske elevrollen og kunne fokusere på det faglige. Han trekker også frem rollespill som en metode for å bevisstgjøre eleven på egen

atferd, og på den måten åpne for refleksjon omkring egen rolle. Lærerne opplevde både å mestre og mislykkes i arbeidet med å få elever ut av en problematisk elevrolle, det kom frem at det gikk opp og ned. En lærer uttrykte at med de elevene som han ikke mestret å få ut av en slik rolle løpet av årene på barneskolen, senere hadde fått diagnoser.

Lærerne samarbeidet både med hverandre og med foresatte i dette arbeidet. De anså alle disse samarbeidene som svært viktig. Samarbeidet mellom lærerne gjør at de ble enige om hvilke måter de skulle jobbe på. Lærerne fordelte ansvarsoppgaver, og ble enige om prosedyrer de skulle forholde seg til. Samarbeidet mellom skole og hjem ble trukket frem som noe de anså som nødvendig for at elever skulle komme seg ut av en problematisk elevrolle. Lærerne hadde ulike erfaringer med hvordan dette samarbeidet har fungert, men de hadde alle fokus på at skole og hjem måtte jobbe sammen for å hjelpe elever ut av en slik rolle. Det kom frem at hyppig kontakt og lav terskel for kontakt fra begge sider var viktig.

Da jeg begynte denne studien ønsket jeg innsikt i hvordan andre lærere oppfatter og jobber med problematiske elevroller. Jeg oppfattet elevens problematiske rolle som en begrensning for dem i sosial og faglig utvikling, og ønsket innsikt i hvordan andre lærere tenkte omkring dette. Gjennom dette studiet har jeg tilegnet mange nye perspektiver på dette og måter å jobbe på for å hjelpe elever ut av slike roller. Den kunnskapen har jeg fått både gjennom teorien jeg har benyttet meg av og gjennom datamaterialet. Jeg har i denne prosessen fått bekreftet mange av de oppfatningene jeg allerede hadde, samtidig som jeg har fått nye perspektiver. Noe av det jeg har funnet ut gjennom denne studien vil jeg ta i bruk i egen praksis, mens annet har jeg lært og fått innsikt av, men som jeg ikke anser som hensiktsmessige perspektiver eller måter for meg å jobbe på i praksis. Jeg skulle gjerne fått flere av lærernes tanker knyttet til hvordan de oppfatter egen rolle og medelevers rolle i situasjoner hvor det er elever i problematisk elevrolle. Gjennom denne studien har jeg fått mye data knyttet til elevenes egen atferd, hvordan den spiller inn på egen rolle, og hvordan man kan jobbe for å endre enkeltelevers atferd. Jeg tror at læreren og de rundt har stor påvirkning på den rollen elevene spiller, noe jeg gjerne kunne tenkt meg å undersøkt ytterligere. Veien videre for meg vil derfor være å få større innsikt i hvordan det sosiale spillet spiller inn på problematiske elevroller, og hvordan man kan jobbe med det.

Litteraturliste

- Drugli, M. B. & Onsøyen, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler – gode dialoger*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig – en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Dreyers Forlag
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: universitetsforlaget
- Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 3. utgave, 2. opplag 2015
- Linder, A., Hemmer, K., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen (Dette vet vi om)*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2. utg.)*. Oslo: universitetsforlaget
- Nordahl, T., Hemmer, K., & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse (Dette vet vi om)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Postholm, M., B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave, 3.opplag 2017
- Postholm, M. B. & Jakobsen D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Utdanningsdirektoratet, (u. å.). *Retten til et godt psykososialt miljø*. Hentet 23.01.2019 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet, (u.å.). *Overordnet del av læreplanverket: formålet med opplæringa*. Hentet 11.03.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet, (u. å.). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 20.04.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet, (u.å.). *Overordnet del av læreplanverket: 2.1 Sosial læring og utvikling*. Hentet 18.04.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

Vedlegg

Intervjuguide

Om informanten:

Alder:

Utdanning:

Arbeidserfaring:

Opplever lærere det som en utfordring i skolen at elever får problematiske roller i klassen?

1. Hvordan oppfatter du utfordringen knyttet til problematiske elevroller i din klasse?
2. Opplever du at det er noen elever som er spesielt utsatt for å havne i slike roller?
3. Hva er dine tanker angående elever som havner i problematiske roller?
4. Hva er din oppfatning om ditt ansvar knyttet til situasjoner hvor elever har havnet i slike roller?

Hva gjør lærere når elever har fått en problematisk elevrolle?

1. Kan du komme med en beskrivelse av en konkret situasjon hvor en i elev i din klasse hadde en problematisk rolle?
2. Kan du beskrive hvordan du i det daglige jobbet for å hjelpe vedkommende ut av den problematiske rollen?
3. Hvordan syns du det er å jobbe for å forandre slike roller som enkeltelever har havnet i? Opplever du å lykkes eller mislykkes?

Jobber lærerne i klassen sammen for å hjelpe elever ut av en problematiske elevrolle?

1. Hvordan oppfatter du samarbeidet mellom deg og andre lærere i klassen knyttet til dette?

Samarbeider lærerne med elevenes foreldre i arbeid med å få elever ut av slike roller?

1. Hvordan oppfatter du samarbeidet med elevers foreldre knyttet til dette?