



Teoretisk grunnlag

Nedenfor presenteres tre perspektiv som er det teoretiske grunnlaget for dette pedagogiske utviklingsarbeidet; det kontekstuelle perspektivet, aktør- og individperspektivet. Hensikten med å anvende disse perspektivene er å gi en bred forståelse av de utfordringer skolen står ovenfor med særlig vekt på utvikling av gode læringsmiljø samt reduksjon og forebygging av problematferd. Samlet uttrykker dette et systemperspektiv som kan anvendes for både å utvikle et positivt læringsmiljø, håndtere problematferd og være et grunnlag for utvikling av elevenes sosiale og faglige kompetanse. Perspektivene som presenteres er uttrykk for supplerende og ikke alternative tilnærminger til problematferd.

Det kontekstuelle perspektivet

Resultater fra flere forskningsprosjekter viser at det er en sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes handlinger eller atferd skolen (Ogden 1998, Nordahl 2000).¹ Om vi skal forstå og bidra til endring av elevenes oppførsel og læringsstrategier er det derfor nødvendig å undersøke og ta hensyn til omgivelsene eller den konteksten elevenes handlinger foregår innenfor (Nordahl 2002).

Problematferd, undervisning og relasjoner til lærerne i skolen

Norsk forskning viser at når undervisningen er lite engasjerende, oppleves som lite viktig og relasjonene til lærerne og medelever er dårlige, så vises det relativt mye problematferd (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2001, Ogden 1998). Omfanget av problematferd ser motsatt ut å reduseres i situasjoner der det positive engasjementet og de gode relasjonene er sterkere tilstede. Undersøkelser indikerer også at undervisning, slik elevene vurderer det, er noe de selv opplever at de aktivt deltar i.

Undervisning sett i et elevperspektiv er ikke noe som utføres av læreren alene, og som ene og alene kan bedømmes ut fra lærernes handlinger. Undervisning ser i større grad ut til å være en toveis prosess. Denne forståelsen av undervisningen er i samsvar med en rekke ulike

tilnærminger innenfor det læreplanteoretiske fagfeltet (Pinar 1995, Jackson 1993). Her uttrykkes det at opplæring i liten grad kan forstås som en instrumentell virksomhet der vi entydig og objektivt kan finne fram til og bestemme hvilke arbeidsmåter, organiseringsprinsipper, mål og innhold som gir de beste læringsresultater. Undervisningen er en toveis og aktiv prosess som gjør at ikke alt kan planlegges detaljert, og som ikke minst innebærer at mellommenneskelige forhold i opplæringssituasjonen er av avgjørende betydning for de handlinger elevene viser. Det at elevene er aktive deltakere og at undervisningens organisering og innhold påvirker deres handlinger og atferd, ser ut til å være en av de viktigste forklaringene på at undervisning har sammenheng med arten og omfanget av problematferd i klasserommet.

Selv om problematferd viser sammenheng med visse kontekstuelle betingelser i skolen, betyr det ikke nødvendigvis at ugunstige lærings- og utviklingsbetingelser i skolen alltid og i et hvert tilfelle vil føre til problematferd. Det er ikke slik at kontekstuelle betingelser kan betraktes som en ensidig årsak til problematferd, fordi atferdsproblematikk alltid viser sammenheng med flere faktorer. Dessuten er elevene som viser problematferd også aktører som kan velge sine handlinger.

Problematferd og implisitte tilpasningskrav i skolen

I et kontekstuellt perspektiv viser forskning at det delvis skjult i den pedagogiske praksis i skolen ser ut til å eksistere et sterkt tilpasningskrav (Giroux 1989, Nordahl 1998). Det synes å bli forventet at eleven indirekte skal innordne og tilpasse seg en bestemt elevrolle. Det er de tilpasningsorienterte elevene som i sterkest grad belønnes eller verdsettes i skolen (Nordahl 2000). Det vil si at det er de utholdende, pålitelige, lydige, forutsigbare, samarbeidsvillige og tilpasningsdyktige elevene som i sterkest grad blir vurdert positivt av lærerne i forhold til både skolefaglig og sosial kompetanse. Lærernes vurderinger viser at de elever som defineres til å vise problematferd i skolen også vurderes til å være klart mindre nøyaktige, utholdende,

¹ Med kontekstuelle betingelser menes det undervisningen organisering og innhold, sosiale relasjoner, grad av medbestemmelse, fysisk miljø og så videre.

tilpasningsdyktige, samarbeidsvillige og pålitelige enn øvrige elever. De problemdefinerte elevene vurderes samtidig til å være mer uavhengige, selvhevdende, kreative og oppriktige.

Problematferd kan ut fra dette derfor også være et spørsmål om hvilken kompetanse skolen etterspør hos barn og unge. Det kan til se ut til at skolen implisitt og i sterk grad etterspør konformitet og tilpasning, og at elever som ikke mestrer eller finner seg til rette i denne elevrollen lett blir definert som atferdsproblematiske. Disse resultatene gir slik grunnlag for å hevde at det i dagens skole praktiseres en tilpasningsorientert pedagogikk (Hellesnes 1995). Dette er en type pedagogikk som ikke kan sies å være i samsvar med de nasjonale læreplanenes vektlegging av en elevrolle der det skal stimuleres til at elevene skal være aktive, kritiske, kreative, oppriktige, undersøkende og deltakende. Læreplanverkets ord og intensjoner ser dermed ut til å dekke til en praktisk pedagogikk i skolen som innebærer en realisering av andre typer av verdier og mål (Haug 1998).

Det er ikke dermed sagt at krav, forventninger og styring fra lærernes side er uheldig i en opplærings situasjon. Læreren skal være lederen i klasserommet og stille krav til elevene, men disse kravene bør være tydelige og ikke underforståtte. Læring forutsetter også deltakelse hos den enkelte elev, og det innebærer at elevene ikke bare skal tilpasse seg, men også utfolde seg som selvstendige individer. Spørsmålet er derfor kanskje mer knyttet til hvordan vi bedre kan utnytte elevenes erfaringer, opplevelser, verdier og engasjement på en positiv måte i opplæringen.

Aktørperspektivet

Forståelsen av eleven som en handlende aktør i klasserommet ser ut til å være vesentlig for å kunne påvirke elevenes handlinger og læringsstrategier (Nordahl 2002). Med aktørperspektiv menes her at eleven selv har en hensikt med sine handlinger og selv fortolker sine erfaringer i skolen. En del av problematferden i skolen må kunne forstås som intensjonale og til dels rasjonelle handlinger. Sett ut fra kriteriene for rasjonalitet, vil noe problematferd være handlinger som ut fra elevens virkelighetsoppfatninger innebærer å realisere et mål. Dette ser vi ved at elevene er bevisst sin problematferd og at problematferd viser relativt sterk sammenheng med viktige målområder eller ønsker som barn og

unge har (Nordahl 1997). I tilnærming til problematferd i skolen bør vi derfor alltid inkludere muligheten for at dette er en rasjonell og subjektiv handling. Det å la være å forstå elever som viser problematferd ut fra muligheten for at de handler rasjonelt, vil innebære et etisk overgrep i forhold til dem (Føllesdal 1982).

Problematferd som mestringsstrategi

Innenfor en forståelse av at noe problematferd kan være rasjonelle handlinger, kan problematferd sees som en mestringsstrategi. Gjennom mestringsstrategier vil vi alle forsøke å mestre eller oppleve kontroll, for eksempel i de sosiale situasjonene vi befinner oss i. Slike mestringsstrategier utvikles og læres over tid, og det er følelsen eller opplevelsen av å mestre som er det sentrale. Når spriket mellom skolens krav og forventninger og elevens egne skolefaglige og sosiale kompetanse blir for stort, kan elevene utvikle forskjellige mestringsstrategier.

Dette kan være mestringsstrategier knyttet til å beskytte sin egen selvoppfatning eller å beskytte seg selv mot nederlag. Hvis en elev blir utfordret i klassen i forhold til en oppgave eleven selv tror han ikke mestrer, finnes to handlingsalternativer. Det ene alternativet, og det som forventes, er at eleven forsøker å løse oppgaven. Elevens dilemma er imidlertid at hvis denne handlingen velges, vil det kunne avsløres eller nok en gang bekreftes at han ikke får til, og at han ikke har den nødvendige kompetansen. Elevens andre alternativ ligger i å anvende en handling som bidrar til at han slipper å vise eller erfare at han ikke mestrer. Dette kan for eksempel være å ikke gjøre det han blir bedt om eller å lage så mye bråk og uro at dette overtar oppmerksomheten. I et elevperspektiv kan denne siste strategien altså sies å tjene sin hensikt og slik sett være et forståelig valg.

En annen type uhensiktsmessig mestringsstrategi i opplærings situasjoner kan være knyttet til at elevene ønsker å oppnå eller mestre noe annet i klasserommet enn den læring læreren forventer at de skal tilegne seg. Forskning viser at klasserommet og skolen for elevene i minst like stor grad er en sosial arena som en læringsarena (Fuglestad 1993). De sosiale relasjonene til jevnaldrende er for alle barn og unge svært viktig i utviklings- og læringssammenheng (Frønes 1995). Dette kommer også til uttrykk i skolesituasjonen, fordi skolen er den arena barn og unge tilbringer mest tid sammen med andre

jevnaaldrende. Enkelte barn og unge velger derfor å benytte situasjonen i klasserommet til å forsøke å oppnå noe sosialt i forhold til klassekamerater eller bekrefte og styrke sin sosiale posisjon.

Å forstyrre lærerens undervisning i form av bråk og uro kan i en slik sammenheng være en hensiktsmessig mestringsstrategi hvis dette gir sosial gevinst i forhold til enkelte klassekamerater. Dette vil kanskje særlig være vesentlig for elever som presterer dårligere enn andre elever i skolefag. De vil i kanskje større grad enn andre legge vekt på å opprettholde sin sosiale posisjon gjennom andre typer handlinger på skolen, som for eksempel å vise problematferd. Dette er i samsvar med forskning som viser at noen elever som viser problematferd har lav skolefaglig kompetanse, men opplever seg som relativt attraktive sosialt sett (Ogden 1995).

Problematferd som motstand

En annen tilnærming til et aktørperspektiv på problematferd er å forstå problematferd som motstand. Motstand er en tilnærming som er hentet fra "theory of resistance" innenfor det læreplanteoretiske feltet (Giroux 1989). Skolen kan gjennom sin bestemte sosiale praksis og bestemte former for kunnskap lett overse elevenes ulike erfaringer. I en slik sammenheng blir elevene lett sett på som noe enhetlig, og de blir revet bort fra de kulturelle, ideologiske og materielle forholdene som danner betingelser for deres identitet, interesser og erfaringer. På denne måten blir elevenes egne erfaringer, deres kulturelle kapital, devaluert (Bourdieu 1995).

I en situasjon der elevene opplever at deres egne erfaringer blir devaluert, kan mange av dem reagere med bevisst motstand i form av opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet. Det vil si at motstanden kan komme til uttrykk som bråk, uro, utagering, isolasjon og mentalt fravær i undervisningen. Når ulike motstandsformer kommer til uttrykk innenfor en pedagogisk praksis som nedvurderer elevenes erfaringer, vil en vesentlig del av den pedagogiske samtale i skolen dreie seg om hvordan det skal opprettholdes ro, orden og disiplin (Giroux 1989). I slike situasjoner vil det sannsynligvis være mer konstruktivt å fokusere på elevene som aktive deltakere og hvordan deres erfaringer kan tas i bruk i undervisningen.

Det ser ut til at en del elever gjennom problematferd viser motstand mot et skolesystem og en undervisning de ikke er tilfreds med. Elevene viser motstand i situasjoner der de opplever seg lite verdsatt ved at deres erfaringer, interesser, verdier og normer ikke blir tatt hensyn til.

Kollektive handlinger

Klasser kan bestemme seg for hvordan de skal være mot enkelte lærere eller for eksempel mot vikarer. Da er det ikke enkeltelever/aktører som alene handler, men det er flere elever, i enkelte tilfeller hele klassen. Dette kan oppleves svært problematisk for læreren. Hvis klasser har bestemt seg, står vi overfor svært sterke krefter i klasserommet. Krefter som ikke nødvendigvis kan knyttes til enkeltelever, bestemte hjemmeforhold eller diagnoser. Dette kan dreie seg generelt om klassemiljø eller mer spesifikt kan det være knyttet til en systemforståelse av klassen.

Individperspektivet

Den betydning som her er tillagt det kontekstuelle perspektivet og aktørperspektivet på problematferd, innebærer ikke at andre individuelle forhold er irrelevante eller uten betydning. Det eksisterer en rekke individuelle variabler som er vesentlige for å kunne forklare og forstå atferdsproblematikk i skolen. Dette gjelder særlig nevrologiske, biologiske og genetiske forhold som kan komme til uttrykk som ulike former for vansker hos elever som viser problematferd. Dette er individuelle forhold som vil ha innflytelse på elevenes atferd, men som likevel bare forklarer en mindre del av atferden det enkelte individ viser (Nygård 1993). Det vil si at hos elever som viser problematferd i skolen og som har en individuell vanske eller vanskelige oppvekstvilkår, kan disse forholdene kun forklare en del av disse elevenes handlinger eller atferd i skolen. Videre vil medisinske, psykologiske og sosialfaglige områder være vesentlig i tilnærminger til denne type individuelle problemer, noe som nødvendiggjør en tverrfaglig arbeidsinnsats og ikke en ensidig individrelatert spesialpedagogisk tilnærming.

Det er også vesentlig å påpeke at noen individuelle vansker kan betegnes som manglende ferdigheter eller inkompetanse uten at det nødvendigvis ligger noen patologi til grunn. Det kan for eksempel være snakk om elever som mangler den atferdsmessige kompetanse eller de

sosiale ferdigheter som er forventet i klasserommet. Dette kan betraktes som en form for kontekstspesifikk individuell inkompetanse hos enkeltelever. Med dette menes ikke at noen elever er uten atferdsmessig eller sosial kompetanse, men mer at noen elever har en annen kompetanse enn den som er nødvendig, akseptert og som etterspørres i skolen.

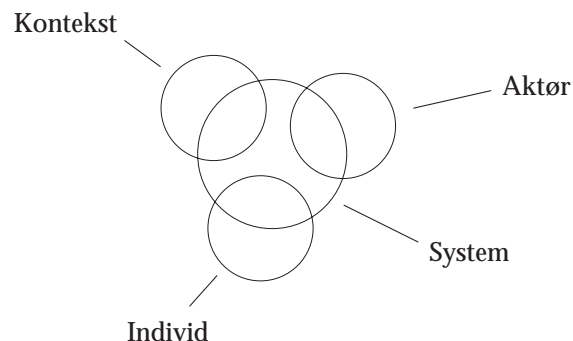
Det kan se ut til at de individuelt relaterte forklaringsvariablene i mange tilfeller har fått stor betydning i skolen. Dette ser vi ikke minst gjennom bruk av diagnoser som ADHD, DAMP, Aspergers syndrom og Tourettes syndrom samt anvendelse av begreper som elever med sosiale og emosjonelle vansker og lignende. Selv om det individuelle perspektivet på problematferd er nødvendig, er det likevel ikke tilstrekkelig for å forstå problematferd i skolen. Alle elever som viser problematferd er også handlende aktører i klasserommet. De sammenhenger som er påvist mellom de kontekstuelle betingelser i skolen og problematferd er avgjørende enten eleven har en individuell vanske eller ikke. Kontekstens betydning understreker hvor viktig det vil være i skolen å tilpasse opplæringen til elevenes evner, forutsetninger og behov, og dette gjelder kanskje særlig for elever som har klart identifiserte individuelle vansker.

Systemperspektivet

Elevenes ulike former for hensiktsmessige og/eller uhensiktsmessige handlinger i skolen kan ikke møtes med noen enkle metoder eller strategier. Det vil som regel kreve flere ulike pedagogiske virkemidler og tiltak i skolen for å møte problematferd på en adekvat måte. En klasse kan betraktes som et økologisk system, og det ser ut til å være en hensiktsmessig tilnærming for både analysering og håndtering av problematferd. Med system menes da et sosialt system, og dette systemperspektivet ivaretar i særlig stor grad at vi alle samhandler med de omgivelsene vi til enhver tid er i (Bronfenbrenner 1979, Ogden og Klefbeck 1994). Vi blir påvirket av omgivelsene og omgivelsene blir påvirket av oss.

Et slikt systemperspektiv kan betraktes som et overordnet perspektiv som gjør det mulig også å anvende andre teoretiske tilnærminger. Innenfor et systemperspektiv kan vi derfor anvende både det kontekstuelle perspektivet, aktørperspektivet og individperspektivet.

Forholdet mellom systemperspektivet og de andre perspektivene som er presentert her kan illustreres på følgende måte:



Figur 3: Ulike perspektiver

Denne framstillingen viser at når vi bruker systemperspektivet på problematferd, så kommer vi automatisk inn på de tre andre teoretiske perspektivene. Det vil si at når vi anvender systemperspektivet, så vil vi alltid vurdere atferd i lys av kontekstuelle og individuelle forhold samt aktørbetingelser. I tillegg representerer systemperspektivet tilnærminger som ikke omfattes av de tre andre måtene å forstå problematferd på.

Innenfor den deterministiske forståelsen av forholdet mellom årsak og virkning anses det som vesentlig å avdekke årsaken til et problem før tiltak for problemløsning settes inn. Resonnementet er velkjent og har grunnlag i en naturvitenskapelig basert forestilling om at en virkning også har en kjent årsak. Bak et hvert problem kan det være en eller flere årsaker som har direkte sammenheng med problemet. Slike årsaker forklarer hvordan problemet er oppstått og hvorfor det opprettholdes. Ved å påvirke eller fjerne årsaken antas det videre at problemet reduseres eller blir borte. Med dette utgangspunktet er det logisk at mye settes inn på å finne fram til slike årsaksforhold.

I en systemisk tilnærming til problemer er man ikke så opptatt av å finne årsaken til problemer som innenfor den tradisjonelle årsak-virkning modellen. I motsetning til årsak-virkningstenkning bygger økologisk problemoppfatning på sirkulære sammenhenger i stedet for lineære. Med sirkulære sammenhenger menes at innenfor et system skapes og vedlikeholdes problemer av samspillet mellom enkeltfaktorer. Det vil si at det er *relasjonene mellom faktorer* som er viktig og ikke enkeltfaktorene alene. I dette ligger det

en oppfatning om at lineær tenkning overfor-
enkler sammenhenger gjennom sitt forklarings-
perspektiv. Dessuten ivaretar også systemper-
spektivet en aktørtilnærming til problemer og
situasjoner. Individet er selv i stand til å velge
handlinger i det sosiale systemet og er ikke kun
et offer for omgivelsene eller medfødte disposi-
sjoner. Tradisjonelle årsaksforklaringer utelater
muligheten for at individet selv fortolker
situasjonen og foretar bevisste og rasjonelle
handlinger.

Sosiale systemer som fungerer godt eller har
balansert seg på en hensiktsmessig måte vil være
preget av harmoni og likevekt der alle elementer
er avstemte i forhold til hverandre og samtidig
inngår som integrerte deler av helheten. I en
klasse som ut fra en systemforståelse er i like-
vekt, vil sannsynligvis trivsel og motivasjon
være god og det vil være liten grad av konflikter,
bråk og uro.

Selv om de enkelte aktørene i et sosialt system
tilstreber og ønsker å være i et harmonisk og
trygt fellesskap, er det ikke sikkert at dette blir
resultatet. I sosiale systemer er det mange
forhold som gjensidig påvirker hverandre, og
det er ofte vanskelig å forutsi resultatet. Dette
demonstreres når klasser settes sammen av til-
feldig valgte elever. I én klasse kan det være
harmonisk og god likevekt mellom elevene samt
lite konflikter og problemer. Mens en annen til-
feldig sammensatt klasse raskt kan etablere seg
som en problemklasse gjennom omfattende uro,
bråk, konflikter og uvennskap. En slik klasse
bør analyseres ut fra et systemperspektiv.

Pedagogiske konsekvenser

I pedagogisk sammenheng vil årsaker ofte be-
traktes som negative forhold i miljøet, særlig
hjemmeforhold eller skader og svakheter ved
individet. Dette innebærer at vi forsøker å fjerne
eller redusere årsakenes betydning for slik å bli
kvitt problemene. Men å fjerne årsaker som
ligger i fortiden eller endre fundamentale egen-
skaper eller disposisjoner hos et individ, er
nesten umulig. Det er for eksempel ikke mulig
å fjerne traumatiske hendelser i barndommen,
selv om mange psykodynamiske behandlings-
metoder tar utgangspunkt i slike hendelser i den
hensikt å hjelpe individet til innsikt og dermed
svække hendelsens innvirkning på nåværende at-
ferd. Årsaker til problemer i form av medfødte
skader og avvik vil det også være svært vanske-
lig å fjerne eller endre. Innenfor en systemfor-

ståelse vil en i størst mulig grad ha fokus på her
og nå situasjonen. Det vil være viktig å vurdere
og analysere de faktorer eller forhold som i de
enkelte situasjonene kan ha innvirkning på pro-
blemer i f.eks. en klasse. Konsekvensen av dette
er at fokus er rettet mot forhold som faktisk
kan påvirkes. I systemisk arbeid vil det også
være viktig å vurdere en rekke faktorer samti-
dig, og ikke kun ha fokus på ett enkelt forhold.

Innenfor den deterministiske tenkningen har
fokus særlig vært rettet mot svakheter og skader,
fordi det er antatt at der ligger årsakene til pro-
blemene. Dette har også ofte kommet til uttrykk
i skolen gjennom kartlegging av individets
svakheter og vansker, for deretter å iverksette
opplæring som skal fjerne eller redusere disse
svakheterens betydning. Spesialundervisningens
historie er full av eksempler på dette (Nordahl
og Overland 1997). I de senere tiår er det innen-
for dette feltet skjedd en forandring fra ensidig
å ta utgangspunkt i elevens svakheter, til å vekt-
legge elevens styrke og muligheter i det pedago-
giske arbeidet. En slik kompetanse og ressurs-
orientert tilnærming er viktig innenfor systemisk
arbeid. Ved å legge vekt på individets ressurser
og muligheter kan kompetanse utvikles og den
sosiale posisjonen endres.

Symptombærere

I sosiale systemer der det eksisterer ulike pro-
blemer vil det ofte være kjennetegn eller symp-
tomer på disse. I et klassesystem i skolen kan
symptomene på problemer være generelle og
omfatte mange aktører. Symptomene kan være
redusert trivsel og motivasjon, generell frustra-
sjon, utrygghet, bråk, mangel på konsentrasjon,
generelt dårlig arbeidsinnsats og så videre. I en
systemforståelse vil det være slik at vi i størst
mulig grad skal ha søkelys på forholdene eller
faktorene som eksisterer *omkring* disse sympto-
mene. Det er ikke symptomene som er av størst
interesse, men de situasjonene der symptomene
framstår.

Det kan også være slik at symptomene kan være
mer spesifikke og avgrenset til en eller få elever.
I slike tilfeller kan vi betegne disse elevene som
symptombærere på systemproblemer i en klasse.
En symptombærer er en aktør som på klasse-
systemets vegne bærer fram symptomer på pro-
blemer i det sosiale systemet. Dette er resultatet
av systemiske prosesser som det i ettertid er
svært vanskelig å analysere. Lærere kan også

være symptombærere, men vanligvis er det en eller noen få elever som er det. Eksempel på symptomer kan være aggressiv atferd, tilbake-trekning og isolasjon, skulking, likegyldighet i forhold til lekser og så videre.

I praksis er det mange ganger vanskelig å be-dømme om problematferd er symptom på pro-blemer i klassesystemet eller om atferden er utslag av kun individuelle forhold. Vi bør aldri unnlate å vurdere om de problemene vi obser-verer kan være et symptom på en klasse der det sosiale systemet ikke fungerer hensiktsmessig. Selv atferd hos svært problematiske og utfor-drende elever bør analyseres ut fra et system-perspektiv og ikke kun ut fra et individ-perspektiv.

I et systemperspektiv må en elev alltid betraktes som del av et helhetlig klassesystem. I dette perspektivet spiller det ingen rolle om det i et individperspektiv er påvist at eleven for eksem-pel har lav frustrasjonstoleranse og derfor viser mye aggressiv atferd. Så lenge eleven er i klassen, må det fokuseres på helheten. Det er lett å tenke seg at en elev som ofte er aggressiv overfor lærere eller medelever, virker destabiliserende på klas-sesystemet. Disse prosessene kan i neste omgang føre til at den aggressive atferden øker i hyppig-het. I dette tilfellet kan vi betrakte økningen av aggressiv atferd som et symptom på problemer i klassesystemet, selv om den enkelte eleven har lav frustrasjonstoleranse.

Når kun en elev er symptombærer, er det fort gjort å tillegge denne eleven ansvaret for pro-blemer som oppstår i klassen. En lærer kan lett forsterke ubalanse ved for sterk fokusering på eleven på bekostning av klassesystemet. Erfaring viser at når symptomer gis for stor oppmerksomhet, øker faren for at symptomene tiltar eller befester seg. Sagt på annen måte så gir symptombehandling alene liten effekt i for-hold til de grunnleggende problemene og kan faktisk forsterke problemene i stedet for å redusere dem.

Handlingssekvenser

Med handlingssekvens menes en atferds- eller handlingsrekkefølge som er relativt stabil og forutsigbar. Dette vil si at handlinger utført av elever i skolen som regel ikke oppstår av seg selv, men at de ofte er en følge av andre handlinger enten det er utført av elever eller lærere.

Det er ikke uvanlig at en dårlig relasjon mellom elev og lærer kan ha grunnlag i at eleven føler seg urettferdig behandlet i en eller annen situa-sjon. Dette kan være hvor som helst på skolen i møte med læreren, men ofte er det når læreren griper inn i problemsituasjoner at følelsen av urettferdighet kan oppstå.

Det er svært viktig for enhver lærer-elev-rela-sjon at eleven opplever at læreren fordeler an-svar og skyld på en måte som oppleves rimelig og rettferdig. Dette er selvsagt ikke like enkelt i alle situasjoner. Det er mange mulige forklaring-er på at elever opplever seg urettferdig behand-let, som for eksempel ved at læreren mangler kunnskap om det som har skjedd, vurderer skyldspørsmål på en annen måte enn det eleven gjør, vurderer en handling som mer alvorlig enn en annen handling og så videre. I stedet for å drøfte *hvorfor* elever kan oppleve urettferdig behandling, bør vi diskutere hva læreren kan gjøre for å *unngå* dette. Dette vil i systemtenk-ning ofte dreie seg om at læreren må vurdere handlingssekvenser i stedet for bare den hand-lingen som oppfattes om problematisk.

En lærer som griper inn overfor elever i en pro-blemsituasjon kan stå i fare for å handle slik at sannsynligheten øker for at problemsituasjonen oppstår senere, samtidig som lærerens relasjon til enkeltelever blir skadelidende.

Enkelte elever kommer stadig opp i konflikter med medelever, og det blir på en måte typisk for eleven å havne i slike situasjoner.

Eksempelet på neste side viser at det for en lærer som har inspeksjon kan oppstå mange situasjoner. Læreren blir kanskje først oppmerk-som på situasjonen når Siri begynner å gråte. Lærerens reaksjon skjer med bakgrunn i det han eller hun observerer i situasjonen, og reaksjonen er forståelig ut fra dette. Men vi som har kunn-skap om hele sekvensen, kan se at reaksjons-måten kan gi utilsiktede konsekvenser. For det første kan Magnus oppleve at læreren er urett-ferdig fordi det var Siri som begynte, og fordi han faktisk hadde gått unna da hun begynte å erte. Hans relasjon til læreren blir selvsagt skadelidende ut fra en opplevelse av at læreren ikke prøver å finne ut hva som hadde skjedd i hele forløpet (handlingssekvensene), men reage-rer slik han eller hun gjør. Reaksjonen kan blant annet svekke tilliten til læreren. For det andre kan lærerens reaksjon virke forsterkende på Siris handlinger fordi hun får trøst og unngår fokusering på egne bidrag til konflikten.

<i>Kontekst</i>	<i>Handlingssekvens</i>	<i>Lærerreaksjon</i>
1 Skolegården	Siri erter Magnus – Magnus går unna – Siri går etter og kaller Magnus en tosk – Magnus dytter Siri – Siri dytter Magnus – Magnus slår Siri i ansiktet – Siri begynner å gråte.	Irettesetter Magnus. Trøster Siri. Tar Magnus med til rektor.
2 Klasserom med pultene stilt opp i en halvsirkel	Olav gjør grimaser – noen elever ser på Olav og ler – Olav lager flere grimaser – Nils gapskratter – Gunnar bråker (banker med boka i pulten, kaster viskelæret på en medelev og lignende).	Kjefter på Gunnar og sier han er ei urokråke. Gir Gunnar anmerkning for dårlig oppførsel.

Figur 4: Handlingssekvens – lærerreaksjon

Vi som kjenner hele sekvensen ser at Magnus bør få ros fordi han prøvde å gå unna samtidig som han bør få klar beskjed om at å slå ikke aksepteres. Det er videre åpenbart at det overfor Siri må påtales at erting ikke er akseptabelt. At hun får trøst på grunn av slaget i ansiktet er rimelig nok. Det avgjørende i dette eksempelet er videre hva som bør være rimelig reaksjon på ertingen og på det å slå.

Eksempelet fra klasserommet viser en handlingssekvens som er typisk i denne klassen. Igjen ser vi at lærerens reaksjon ikke er hensiktsmessig dersom målet er å få slutt på denne typen uro. Da må læreren fokusere på flere elever; blant annet bør læreren få Olav til å slutte å gjøre grimase i timene. Det kan også tenkes at selve arrangementet av pulter ikke passer så godt i denne klassen, og at klasserommet derfor bør omorganiseres.