

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidater: Jens Arne G. Gyldenhav

Karoline Pedersen Hansen

Kandidatnummer: 201 og 226

Sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos elever som viser utagerende atferd

Dato: 15.05.18

Totalt antall sider: 87

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en avsluttende oppgave ved programmet ”Tilpasset opplæring” på vårt femte år ved Nord universitet i Bodø. Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang, begivenhetsrik og krevende prosess, men mest av alt lærerikt. Prosessen har vært preget av et godt samarbeid, noe frustrasjon, godt humør og en smule stress. Vi har i felleskap skrevet en oppgave som vi er stolt av, som har gitt oss mye kunnskap og nye perspektiver som vi kommer til å ta med oss videre ut i vårt arbeid i skolen.

Hensikten med forskningsarbeidet var å få innsikt i læreres erfaringer med å tilrettelegge for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Temaet er svært interessant og dagsaktuelt, og vi håper våre funn kan hjelpe og engasjere andre til å jobbe med sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever, for at de skal få et bedre utbytte av opplæringen.

Det er mange som fortjener en stor takk, som har gjort det mulig for at vi nå kan levere denne masteroppgaven. Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til de fem lærerne som stilte opp som informanter i en hektisk lærerhverdag. Takk for gode og reflekterte svar, som har dannet grunnlaget for denne oppgaven. Videre vil vi takke vår veileder Fredrik Rusk ved Nord universitet for god veiledning i disse månedene med oppgaveskriving. Sammen har vi reflektert oss fram til gode løsninger på de utfordringene vi har møtt på underveis i arbeidet med masteroppgaven.

Vi ønsker også å rette en takk til våre medstudenter, for god støtte, hyggelige stunder og oppmuntrende ord. Vi vil takke nærmeste familie, arbeidsgiver og kollegaer for god støtte og hjelp, og Ann-Catharina for gjennomlesing. Vi setter stor pris for at du tok deg tid til å lese gjennom vår oppgave og komme med gode tilbakemeldinger.

Bodø, mai 2018

Karoline P. Hansen og Jens Arne G. Gyldenhav

Sammendrag

Formålet med oppgaven er å undersøke læreres erfaringer med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Læreres refleksjoner, meninger og opplevelser rundt sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever danner grunnlaget for oppgavens resultater, og har gitt en større forståelse for hvordan det kan tilrettelegges for sosial og emosjonell kompetanseutvikling.

Følgende problemstilling ble valgt til denne studien:

Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos elever som viser utagerende atferd?

For å finne svar på problemstillingen har vi valgt kvalitativt forskningsmetode, med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Empiri ble samlet inn gjennom intervju av fem lærere på fire ulike skoler.

Studiens teoretiske orientering består av teori om tilpasset opplæring knyttet til utagerende elever og sosial og emosjonell kompetanse, tilrettelegging og tiltak for kompetanseutvikling, ulike samarbeidspartnere og elevenes læringsmiljø.

De viktigste funnene viser at lærerne erfarer at arbeidet med sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever krever ulike tiltak og samarbeidspartnere for å lykkes. De erfarer at opplæringen må tilpasses gjennom å kartlegge elevens behov, forutsetninger og atferd, og det må settes i gang tiltak som styrker elevens utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. For å lykkes i dette arbeidet mener de at det må samarbeides med hjemmet og ulike instanser slik som PPT, BUP, MST, helsesøster og miljøterapeuter, i tillegg må relasjonen mellom lærer og elev være preget av tillit og forståelse. Samtidig som det jobbes med den utagerende elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, forklarer informantene at det må jobbes med medelevenes holdninger slik at de viser toleranse og forståelse for elevens atferd. Informantene mener sosial og emosjonell kompetanse er avgjørende for elevenes opplevelse av sosial inkludering, som igjen vil påvirke både trivsel og læring.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Innholdsfortegnelse	iii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for temavalg	1
1.2 Temaets relevans	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Avgrensninger	3
1.5 Begrepsavklaring	4
1.5.1 Utagerende atferd	4
1.5.2 Sosial og emosjonell kompetanse	4
1.6 Formålet med oppgaven	5
1.7 Oppgavens disposisjon	5
2 Teoretisk orientering	6
2.1 Tilpasset opplæring i skolen	6
2.1.1 Tilpasset opplæring	6
2.1.2 Utagerende atferd	7
2.1.3 Elever som utagerer og diagnoser	8
2.1.4 Sosial og emosjonell kompetanse	9
2.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling	9
2.2.1 Kartlegging av eleven	10
2.2.2 Tilpasninger og tiltak	10
2.2.3 Arbeid med sosial og emosjonell kompetanse	12
2.3 Samarbeid	13
2.3.1 Skole-hjem samarbeid	14
2.3.2 Samarbeid med ulike instanser	14
2.4 Elevenes læringsmiljø	16
2.4.1 Relasjonsbygging	16
2.4.2 Klasseledelse og læringsmiljø	18
2.4.3 Sosial inkludering og læring	19
3 Metode	20
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	20
3.1.1 Fenomenologi	21
3.1.2 Hermeneutikk og den hermeneutiske spiral	22
3.1.3 Induktiv tilnærming	24
3.2 Forskningsdesign	25
3.2.1 Undersøkelse	25
3.2.2 Utvalg	26
3.3 Metode for datainnsamling	27
3.3.1 Intervju	27

3.3.2 Lydopptak.....	28
3.4 Transkribering og analyse av data.....	29
3.4.1 Transkribering.....	29
3.4.2 Analyse.....	29
3.5 Validitet og reliabilitet.....	30
3.5.1 Validitet.....	30
3.5.2 Reliabilitet.....	31
3.6 Forskningsetikk.....	31
3.6.1 Informert samtykke.....	32
3.6.2 Konfidensialitet.....	32
3.6.3 Forskerens ansvar for å unngå skade.....	33
4 Analyse av funn.....	33
4.1 Lærernes erfaringer og kompetanse.....	34
4.1.1 Erfaringer.....	34
4.1.2 Forståelse for begrepene.....	34
4.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling.....	35
4.2.1 Kartlegging av eleven.....	35
4.2.2 Tilpasninger og tiltak.....	37
4.2.3 Arbeid med sosial og emosjonell kompetanse.....	38
4.2.4 Medisinering.....	41
4.3 Samarbeid.....	42
4.3.1 Skole-hjem samarbeid.....	42
4.3.2 Samarbeid med ulike instanser.....	43
4.4 Elevenes læringsmiljø.....	45
4.4.1 Relasjonsbygging.....	45
4.4.2 Læringsmiljø, sosial inkludering og trivsel.....	46
5. Drøfting.....	49
5.1 Lærernes forståelse for begrepene.....	49
5.1.1 Begrepet tilpasset opplæring.....	49
5.1.2 Begrepet utagerende atferd.....	50
5.1.3 Begrepet sosial og emosjonell kompetanse.....	50
5.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling.....	51
5.2.1 Kartlegging av eleven.....	51
5.2.2 Tilpasninger og tiltak.....	53
5.2.3 Arbeid med sosial og emosjonell kompetanse.....	55
5.2.4 Medisinering.....	58
5.3 Samarbeid.....	59
5.3.1 Skole-hjem samarbeid.....	59
5.3.2 Samarbeid med ulike instanser.....	60

5.4 Elevenes læringsmiljø	62
5.4.1 Relasjonsbygging	62
5.4.2 Læringsmiljø, sosial inkludering og trivsel.....	64
6. Oppsummering	66
6.1 Våre hovedfunn	66
6.2 Metoderefleksjoner.....	70
6.3 Kort sammenfatning og veien videre	71
Litteraturliste	72
Oversikt over vedlegg	76
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	77
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	78
Vedlegg 3: Vurdering fra NSD personvernombudet for forskning.....	79

1 Innledning

I denne innledende delen av masteroppgaven vil vi gjøre rede for temaets bakgrunn og relevans. Vi vil videre presentere oppgavens problemstilling og avgrensninger. Sentrale begreper vil bli forklart gjennom begrepsavklaringen, slik at leseren forstår oppgavens perspektiv og hva vi legger i de ulike begrepene i dette studiet. Deretter vil leserne få innsyn i oppgavens formål og oppbygging.

1.1 Bakgrunn for temavalg

Den norske skolen skal ideelt sett være en skole for alle. Sentralt i den norske skolen ligger prinsippet om tilpasset opplæring, som ifølge opplæringsloven (2016, § 1-3) er at hver enkelt elev skal få tilpasset undervisningen etter sine evner og forutsetninger. For noen handler det om faglige tilrettelegginger slik som oppgavedifferensiering eller hjelpemidler, mens for andre handler det kanskje om å jobbe med ferdigheter som trengs for å håndtere skolens og samfunnets krav til eleven. I Melding til Stortinget nr. 18, Læring og felleskap (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9) blir det presisert at siden skolen er en felleskapsarena, kan ikke tilpasset opplæring ses på som ren individualisering av opplæring, men at det handler om å skape en balanse mellom elevens og felleskapets evner og forutsetninger. Det handler om alle de tilretteleggingene læreren gjør for hver enkelt elev i læringsfelleskapet, for å sikre god skolekvalitet for alle.

Elever som viser utagerende atferd har på lik linje med sine medelever rett på og behov for å få opplæringen tilpasset etter evner og forutsetninger. Holland (2013, s. 16) trekker frem at elever med utagerende atferd har emosjonelle og sosiale vansker som gir utfordringer for omgivelsene ved at de utagerer verbalt eller fysisk, for eksempel ved å sloss eller nekter å følge regler. Vi vil i et senere underkapittel gjøre mer rede for begrepene utagerende atferd, sosial og emosjonell kompetanse.

Greene (2011, s. 24) sin filosofi om at "barn gjør det bra hvis de kan" og Elvén (2017, s. 22) sin omformulering av samme filosofi: "folk som kan oppføre seg gjør det", har vært viktig for oss i arbeidet med denne oppgaven. Det handler om at hvis en elev viser utagerende atferd er det en grunn til det, fordi barn oppfører seg hvis de kan. Med dette mener Greene (2011, s. 22) at elever med utagerende atferd har vanskeligheter for å mestre ferdighetene som trengs for å håndtere livets sosiale, emosjonelle og atferdsmessige krav. Læreren må ifølge Greene

(2011, s. 25-27), i stedet for å si at eleven ikke vil gjøre noe med atferden, heller legge vekten på at eleven ikke kan gjøre noe med atferden grunnet mangel på sosial og emosjonell kompetanse, og denne kompetansen må barnet lære.

Gjennom vårt utdanningsløp har vi hatt noe undervisning om elever som viser utagerende atferd, men lite om hvor mye elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse har å si for deres opplevelse av sosiale inkludering, trivsel og læring. Vi ser på dette temaet som svært viktig, da skolen er en sentral arena for utvikling av elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Vårt ønske om å forske på sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever kommer fra egen interesse for og erfaring med utagerende elever. Vi ønsker å få mer kunnskap om hvordan vi kan ivareta og arbeide med utagerende elevers ferdigheter, ut fra deres behov og forutsetninger.

1.2 Temaets relevans

I Norges offentlige utredninger, nr. 8, om fremtidens skole viser utvalget til kompetanser som er viktig å satse på fremover. Utredningen ble utviklet av Ludvigsen-utvalget, og i rapporten ble det trukket ut fire kompetanseområder som skulle legge grunnlaget for fagfornyelsen i skolen. Disse kompetanseområdene er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, utforske og skape, og i å kommunisere, samhandle og delta (NOU 2015:8, s. 8). Samtlige av kompetanseområdene legger vekt på elevens sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Kort oppsummert krever de fire kompetanseområdene etisk vurderingsevne, gode holdninger til fag, utholdenhet, egne forventninger til mestring, vise hensyn og respekt for andre, regulering av tanker, følelser og handlinger, evne til initiativ og åpenhet for å se ting på nye måter (NOU 2015:8, s. 22). Utvikling av sosial og emosjonell kompetanse blir derfor særlig vektlagt, fordi det står sentralt i alle kompetanseområdene. Av de fire kompetanseområdene er det kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta det området som legger størst vekt på sosiale og emosjonelle kompetanse. Med begrepene kommunisere, samhandle og delta, mener utvalget viktigheten i å kunne kommunisere med andre, kunne samhandle med andre i ulike situasjoner og hvordan man skal delta i ulike fellesskap (NOU 2015:8, s. 27). Utvalget mener skolen må jobbe med elevenes utvikling av samhandling og deltakelse i alle fag, og at det må støttes opp av skolens arbeid med det psykososiale skolemiljøet (NOU 2015:8, s. 49). De understreker at det er essensielt at elevene viser respekt for hverandre og ser verdien i å bety noe for andre og å stå opp for andre. Ved å fokusere på samhandling og deltakelse i fagene, vil sosial og emosjonell kompetanse kunne integreres i alle fag.

Poulou (2015, s. 90) gjennomførte en kvantitativ studie om sosial og emosjonell kompetanse og lærerens relasjonskompetanse sin innvirkning på elever som viser utagerende atferd. Studien ble gjennomført på 25 grunnskoler i Hellas, og 962 barn mellom 11 og 12 år deltok. Resultatet av studien viste at begge faktorene har påvirkning på elevens atferd, men at elevenes sosiale og emosjonelle ferdigheter har mer å si for deres atferd enn lærerens relasjonskompetanse (Poulou, 2015, s. 101).

En studie gjort av Faldet og Lekhal (2016, s. 51) viser at voldelige jenter trives dårligere på skolen, føler seg mer isolerte og opplever dårligere relasjoner og klasse miljø enn det voldelige gutter gjør. Funnene ble hentet inn gjennom spørreundersøkelse med et utvalg på 9442 elever som informanter, hvorav 60 jenter og 254 gutter ble definert til å ha voldelig atferd (Faldet & Lekhal, 2016, s. 55). Forskningens resultat viser at et større fokus på relasjonsarbeid og veiledning vil hjelpe jentene til å forstå konsekvensen av egne handlinger og løse de utfordringene som kan være årsaken til at den voldelige atferden oppstår (Faldet & Lekhal, 2016, s. 63).

1.3 Problemstilling

Ut fra redegjørelsen av temavalgets bakgrunn ser vi et behov for forskning og bevisstgjøring om sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever. Med dette som utgangspunkt har vi formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos elever som viser utagerende atferd?

Det overordnede formålet med studiet er å undersøke læreres erfaringer, meninger og refleksjoner om sosial og emosjonell kompetanse hos elever med utagerende atferd. Vi ønsket å finne ut av hva lærere gjør eller hva de mener bør gjøres for å tilrettelegge for sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever.

1.4 Avgrensninger

Vår studie tar utgangspunkt i lærerens tilrettelegging av skolehverdagen til de elevene som viser utagerende atferd, slik at de skal få utviklet deres sosiale og emosjonelle kompetanse. Oppgaven er sett fra lærerens perspektiv, hvor vi vil få frem hvordan læreren ivaretar elever

som viser utagerende atferd. Empirien som oppgaven baserer seg på er hentet ut fra flere kvalitative forskningsintervjuer som vi har gjennomført på fire ulike skoler. Informantene i studiet er lærere med ulik bakgrunn på både mellomtrinn og ungdomstrinn, som har noe erfaring innenfor feltet vi undersøker. Informantene er både kontaktlærere og spesialpedagoger, dette fordi vi ønsker å se problemstillingen fra både en klassestyrers perspektiv og fra de som jobber med enkeltelever slik at vi får fram et bredt spekter om tematikken.

1.5 Begrepsavklaring

I dette underkapitlet vil vi belyse begrepene i problemstillingen og redegjøre for hva vil legger i de ulike begrepene.

1.5.1 Utagerende atferd

Problematferd i skolen blir av Ogden (2015, s. 12-13) definert som mange utrykk på uønsket atferd, herunder elever som er innesluttet, forstyrrende eller utagerende. Elever med utagerende atferd viser problematferd gjennom uro, bråk, regelbrudd, fiendtlighet mot voksne og fysisk aggressiv atferd (Ogden 2015, s. 14-16). Atferdsvansker blir av Holland (2013, s. 24) beskrevet som en type atferd som er vanskelig for skolen og medelevene, slik som utagerende atferd. Når man bruker begrepet problematferd er dette en atferd som er problematisk for skolen, ikke for eleven det gjelder. Sier vi at eleven har vansker, vil det ikke si problemer som eleven må løse selv, men utfordringer som skolen og eleven kan løse i felleskap. Skolen kan hjelpe elevene å løse deres utfordringer og problemer, men elevene kan ikke løse skolens problemer (Elvén, 2017, s. 19). Med dette som bakgrunn vil vi videre bruke begrepet atferdsvansker, fremfor problematferd.

1.5.2 Sosial og emosjonell kompetanse

Ogden (2015, s. 225) definerer sosial kompetanse som samspillet mellom hvordan man tenker, handler og føler i sosiale sammenhenger eller situasjoner. Emosjonell kompetanse defineres som sosiale ferdigheter til hvordan man skal forstå egne og andres følelser, og hvordan man skal regulere og kontrollere følelsesuttrykk i ulike situasjoner (Bø & Helle, 2014, s. 65). Elever som viser mangel av sosial og emosjonell kompetanse kan vise utagerende atferd (Holland, 2013, s. 16). Ogden (2015, s. 26) viser til at atferdsvansker blant barn og unge kan forklares ut i fra at de mangler sosiale ferdigheter og at de ikke har lært seg

hvordan de skal ta de nødvendige ferdighetene i bruk, slik at atferden ikke forekommer.

Sosial og emosjonell kompetanse er noe som må læres på lik linje som faglig kompetanse (Ogden 2015, s. 257). Sosial læring blir av Ogden (2015, s. 256) beskrevet som arbeidet med å styrke elevenes sosiale kompetanse i skolen. Med sosial kompetanseutvikling i denne oppgaven mener vi utviklingen av den sosiale kompetansen i skolen ved hjelp av systematisk sosial læring.

1.6 Formålet med oppgaven

I tillegg til å studere læreres erfaringer med å tilrettelegge for sosial og emosjonell kompetanseutvikling, er vårt formål med masteroppgaven å skape bevissthet rundt temaet sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Bevisstgjøringen skjer ved innsamling av empiri på de ulike skolene, ved at lærere blir intervjuet om sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Intervjuene med lærerne kan gjøre de mer bevisst på kompetansene i deres arbeid med egne elever. I tillegg kan forespørsel om deltakelse i studien bidra til bevisstgjøring og større fokus på temaet, selv om de ikke hadde mulighet til å delta i vårt forskningsprosjekt. Samtidig vil vi bevisstgjøre oss selv på problemstillingen, ved at vi får større kunnskap om temaet. I tillegg kan medstudenter eller kollegaer bli bevisstgjort på temaet gjennom samtale om vårt masterprosjekt. På denne måten blir flere mennesker bevisst på betydningen av sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever, noe som kan gjøre at det får et større fokus i skolen enn det har hatt før.

1.7 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i flere kapitler og underkapitler, for å systematisere stoffet og gjøre det enklere for leseren å få en oversikt over oppgavens disposisjon.

Etter dette innledende kapitlet følger kapittel 2 hvor vi gjør rede for oppgavens teorigrunnlag. Her vil vi presentere teori som vi mener er relevant for vår forskning. Teorien vil være delt i fire kapitler, hvor første del tar for seg tilpasset opplæring i skolen, knyttet til elever med utagerende atferd og manglende sosial og emosjonell kompetanse. Andre del vil ta for seg tilrettelegging for kompetanseutvikling, hvor vi trekker inn kartlegging, tilpasninger og tiltak og arbeid med sosial og emosjonell kompetanse. Tredje del omhandler skolens samarbeid med hjemmet og ulike instanser. Siste del vil ta for seg elevenes læringsmiljø, og vil

omhandle relasjonsbygging og etablering av et godt læringsmiljø og sosial inkludering.

I kapittel 3 redegjøres den vitenskapelige tilnærmingen og metode. Vi vil forklare vitenskapsteoretiske betraktninger, forskningsdesign, intervju som metode, transkribering, analyse, reliabilitet, validitet og etiske overveielser knyttet til vår oppgave.

I kapittel 4 vil vi presentere empirien vi har samlet inn ved hjelp av de metodene som er beskrevet i kapittel 3.

I kapittel 5 vil forskningens funn drøftes i lys av oppgavens teoretiske orientering.

Kapittel 6 er masteroppgavens avslutning. Her vil vi ta utgangspunkt i oppgavens problemstilling og komme med en forklarende oppsummering av oppgavens hovedfunn. Vi vil reflektere rundt valg av metode og komme med forslag til videre forskning.

Til slutt følger litteraturliste, forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, intervjuguide og vurdering fra NSD personvernombudet for forskning.

2 Teoretisk orientering

Vi vil i dette kapitlet presentere teori om er relevant for vår forskningsoppgave. Teorien omhandler tilpasset opplæring i skolen, tilrettelegging for sosial og emosjonell kompetanseutvikling, samarbeid og læringsmiljø. I tillegg vil det under hovedtemaene komme utdypende underkapitler. Teorien vil senere i oppgaven bli drøftet opp mot den innsamlede empirien.

2.1 Tilpasset opplæring i skolen

Fokuset i vår masteroppgave vil ligge på utagerende elever, og hvilke erfaringer lærere har med å tilrettelegge for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Vi vil i dette kapitlet utdype begrepene tilpasset opplæring, utagerende atferd og sosial og emosjonell kompetanse, samt se på diagnoser og medisinerings av utagerende elever.

2.1.1 Tilpasset opplæring

Den norske skolen kalles ofte for enhetsskolen og skal være en skole for alle. Prinsippet for enhetsskolen er at det i Norge skal være et opplæringstilbud som skal ha rom for alle elever,

uansett evnemessige forutsetninger, geografisk tilhørighet, sosiokulturell bakgrunn, etnisk bakgrunn og fysiske forutsetninger (Bø & Helle, 2014, s. 67).

For at skolen skal være en mangfoldskole for alle og ikke en ensrettings skole for noen få, trengs det at opplæringen tilpasses til alle (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 16). Sentralt i tilpasset opplæring står begrepet om inkludering i skolen. Inkludering i skolen blir av Nilsen (2017, s. 16) forklart som en ambisjon om at skoler utvikler seg på en sånn måte at de evner å bygge et fellesskap som møter mangfoldet i bakgrunn, forutsetninger og behov hos elevene og på den måten kan skape muligheter for god læring hos alle.

I noen tilfeller er ikke det tilstrekkelige med å tilpasse undervisningen i klassen og da kan det brukes spesialundervisning. Spesialundervisning skal ifølge Nordahl (2012a, s. 12) tilbys til elever som ikke får et tilfredsstillende tilbud av den ordinære undervisningen, hvor elevene får ekstra hjelp og støtte gjennom en egen form for undervisning. Spesialundervisning skal være et tilbud til de svakeste elevene, og skal hjelpe dem til å mestre skolen bedre enn det de gjør i ordinær undervisning (Nordahl, 2012a, s. 13).

2.1.2 Utagerende atferd

Dagens skole er som nevnt tidligere i hovedsak bygd opp etter prinsippet om enhetsskolen (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 36-41). Enhetsskolen er på mange måter en versjon av samfunnet der alle har en plass uansett, og hvor alle individers ulikhet har en plass i fellesskapet.

Ogden (2015, s. 14-16) viser til at det er tre ulike grader for utagerende atferd: undervisnings- og læringshemmende atferd, norm og regelbrytende atferd og alvorlige atferdsproblemer. Greene (2011, s. 25) forklarer at i den milde enden av spekteret ligger de barna som ofte reagerer med å trekke seg tilbake, gråter eller surmuler, mens i andre enden har vi de barna som utagerer, blant annet i form av banning, skriking, ødeleggelse av eiendeler, løgn, skulking og selvskading.

De elevene som er utagerende på et slikt nivå at det er snakk om lovbrudd, vold, rømming og lignende atferd, kommer innenfor den kategorien for atferd som kan regnes for alvorlige atferdsvansker (Ogden, 2015, s. 194-195). Disse elevene er ikke bare en utfordring for undervisningen, men kan også være en trussel for andre. Arbeidet med elever med alvorlig

grad av atferdsvansker kan være en stor utfordring, fordi atferden omhandler store avvik fra normer, regler og fra hva som er sosialt akseptert (Ogden, 2015, s. 194).

Grunnen til at atferdsvansker blir sett på som et problem i skolen, er fordi at det er et problem for skolen og læreren, ikke nødvendigvis for eleven. Når en elev rømmer ut av klasserommet og bort fra en vanskelig situasjon, kan læreren se på det som et problem mens eleven ser det som en løsning på problemet (Elvén, 2017, s. 17-18). Slike situasjoner kan løses ved at læreren har god kjennskap til hva det er eleven sliter med, slik at de kan løse problemet i fellesskap.

2.1.3 Elever som utagerer og diagnoser

Elever som utagerer på en eller annen måte blir ofte testet for om de har noen diagnoser som kan være årsaken til atferden. Barn som viser alvorlig grad av atferdsvansker kan, blant annet, få diagnosen ADHD, som kjennetegnes ved oppmerksomhetsproblemer, impulsivitet og overaktivitet (Holland, 2013, s. 23).

"For voksne som jobber direkte med barn og ungdom er det viktig å huske at ikke alle barn og ungdom med atferdsvansker har ADHD" (Holland, 2013, s. 25). Greene (2011, s. 28) påpeker at "alt for ofte henger voksne seg opp i jakten på den riktige diagnosen, og antar at en diagnose vil hjelpe dem til å vite hva de skal gjøre fremover". Han sier videre at det er de ferdigheter barnet mangler, og ikke diagnosen, som er viktig når man jobber med barn som viser utagerende atferd. Diagnosene sier ikke noe om hva som gjør at eleven viser akkurat den atferden. Greene (2011, s. 28-29) mener at selv om barnet har en diagnose så trenger ikke barnet ha et problem, eleven trenger et problem for å ha et problem. Som lærer må en bli kjent med eleven og man trenger å forstå hva som ligger bak problemet. Læreren må forstå den sanne naturen bak atferden til eleven, og lære eleven til å løse problemet og praktisere de ferdighetene som trengs for at eleven skal klare å fungere (Greene, 2011, s. 28). Læreren må vise at han bryr seg om eleven og forstår hvorfor utageringen kan oppstå, og vise at elev og lærer i fellesskap kan finne gode løsninger.

Når det gjelder diagnoser som ADHD, blir det ofte brukt medisiner for å øke konsentrasjonen og få eleven til å være rolig i skolen. Medisinene fjerner ikke konsentrasjonsproblemer eller atferdsvansker, men elever som går på medisin kan bli lettere mottakelig for veiledning og undervisning (Engh, 2014, s. 33). Medisinering kan være en god faktor for elever som har

ADHD for at de skal mestre skolen, men at man også må ta personlige vurderinger før man tar en avgjørelse om medisiner (Engh, 2014, s. 37). Greene (2011, s. 32-33) er i motsetning til Engh skeptisk til medisiner, og mener at det i noen tilfeller kan være nødvendig, men at man må se det i forhold til hva barnet sliter med. Han viser til at det ofte gis medisiner til barn som har vansker med å regulere egne følelser, og at dette skyldes at det i mange tilfeller gis diagnoser istedenfor å finne ut hva problemet er. I mange tilfeller er elever utagerende og irritable fordi det er kroniske problemer som aldri har blitt løst, og for disse elevene vil ikke medisiner være et godt alternativ.

2.1.4 Sosial og emosjonell kompetanse

Elever som viser utagerende atferd har ofte vansker med å kunne sette seg inn i andre menneskers perspektiv og å forstå hvorfor deres atferd kan være vanskelig for andre (Greene, 2011, s. 35). Det å kunne sette seg inn i hva andre mennesker kan mene om det man gjør, er en viktig sosial ferdighet. En elev som mangler denne kunnskapen eller ferdigheten må få mulighet til å lære den.

Som nevnt i begrepsavklaringen handler emosjonell utvikling om å både forstå egne og andres følelser. Ogden (2015, s. 63-64) påpeker at barn som har problemer med å regulere egne følelser, kan ha oppmerksomhetsproblemer og vansker med planlegging, problemløsning og beslutningstaking. Barnets manglende selvkontroll kan igjen ha innvirkning på den sosiale kompetansen og hvor godt barnet blir akseptert og likt av andre barn. Elever som har sosiale og emosjonelle vansker er ifølge Holland (2013, s. 16) en gruppe som kan utvikle utagerende eller innagerende atferd. Elevene kan bli deprimerte, utelatt av felleskapet og utvikle fiendtlig atferd ovenfor andre

2.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling

Vi vil i dette kapitlet redegjøre for hvordan det kan tilrettelegges for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse i skolen. Vi vil se på hvordan læreren kartlegger eleven for å få innsikt i elevens atferd, hvordan skolehverdagen kan tilrettelegges opp mot elevens styrker og utfordringer, og hvordan det konkret kan jobbes med utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

2.2.1 Kartlegging av eleven

Kartlegging i skolen er ifølge Ogden (2015, s. 32) viktig for å kunne forstå elevens utvikling, funksjonsnivå og hvordan man kan påvirke elevens atferd i ønsket retning. En god kartlegging av elevene bør starte så tidlig som mulig når læreren får nye elever, eller når læreren ser at en elev sliter med noen ferdigheter. Kartlegging er type problemløsning, der man prøver å finne ut hva som er problemet og hvordan det kan løses. Ogden (2015, s. 33) viser til fire målsetninger med kartleggingen: Identifisere de som trenger hjelp så fort som mulig, avdekke sammenhenger mellom atferd og miljø, danne gode basislinjer for hvor virksomme tiltakene er og at utredningens omfang og tiltak er tilpasset problemets omfang og alvorlighetsgrad.

Skrøvset, Mausestaden og Slettbakk (2017, s. 74-75) beskriver at det ikke er gitt at en elev som er utfordrende i en sammenheng eller i en klasse, vil vise den samme atferden i en annen klasse eller kontekst, og problemene trenger heller ikke være like alvorlige. Det er mange faktorer som påvirker elevenes atferd, blant annet negativ interaksjon med sin forrige lærer eller lærere. Ogden (2015, s. 195) legger til at elever med utagerende atferd også har positive sider, og det er ikke alltid slik at elever med atferdsproblemer automatisk er utfordrende for skolen. Alle elever, selv de med utagerende atferd, har gode ressurser og ferdigheter som er viktige, og som kan bygges videre på (Ogden, 2015, s. 195). Han sier videre at elever som viser utagerende atferd ofte gjør det i situasjoner de ikke takler.

Det er vanlig at det gjennomføres samarbeidsmøter når elever som viser utagerende atferd begynner på en ny skole eller et nytt trinn. Instanser slik som PPT, som har vært i kontakt med eleven tidligere, bruker vanligvis å være involvert i overgangen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 212-213). På noen skoler skjer ikke dette samarbeidet før etter at eleven har vist utagerende atferd på den nye skolen eller i den nye klassen, fordi skolen vil la elevene starte med blanke ark (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 213).

2.2.2 Tilpasninger og tiltak

I dag tilbringer barn en stor del av oppveksten sin i ulike pedagogiske institusjoner, slik som skole, SFO og barnehage (Ogden 2015, s. 261). Dette gjør at skolen har et stort ansvar i arbeidet med utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Eleven er så mye på skolen at skolen har en stor påvirkning for at elevene skal kunne lykkes i det sosiale samspillet.

I skolen i dag er prinsippet om tilpasset opplæring etter elevenes forutsetninger et av de

viktigste arbeidsområdene for å fremme inkludering, trivsel og læring i skolen. Nordahl og Overland (2015, s. 13) viser til at norsk skole har tre opplæringsprinsipper som de mener er ryggraden i opplæringen. De tre prinsippene som de viser til er at skolen skal være inkluderende, opplæringen skal være tilpasset hver enkelt elev og likeverdig slik at alle får et tilstrekkelig opplæringstilbud. Ingen elever skal få et dårligere tilbud enn andre. Prinsippet om tilpasset opplæring er ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2011, s. 16) at skolen skal tilpasses etter elevenes evner, faglige, sosiale og kulturelle forutsetninger. Andre tiltak som kan være viktige for eleven er at skolen har en tydelig struktur og rammer som gjør at de vet hva skolen forventer. "Ved å etablere regler og rutiner, være tydelig i sin ledelse og ved å bruke oppmerksomheten på positiv atferd, vil man forebygge at elever tar dårlige valg og bryter regler" (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s. 25).

Elvén (2017, s. 25) viser til at elever som viser utagerende atferd ofte ikke har forutsetningene som skal til for at de skal takle de kravene skolen stiller til elevene. Årsaken til hvorfor en elev ikke takler skolehverdagen kan være mange. Eksempler på dette kan ifølge Elvén (2017, s. 25) handle om elevens evne til å roe seg eller beholde roen, planlegging og gjennomføring, impuls kontroll, fleksibilitet, relasjoner til lærerne, stressituasjoner og tryggheten i klassen. Elvén (2017, s. 26-29) mener videre at skolen og situasjonene som oppstår stiller for høye krav til de elevene som viser utagerende atferd. Læreren må hjelpe elevene med å tilegne seg de kunnskapene elevene trenger for å kunne takle disse utfordringene, i stedet for å stille for høye krav. Det handler om å gjøre noe med situasjonen, slik at ikke problemene ikke eskalerer.

Holland (2013, s. 27) mener at når man jobber med elever som utagerer forklares ofte vanskene ut i fra indre årsaker hos eleven selv og ikke hvilke faktorer som opprettholder vanskene eller gjør utfordringene større. Indre årsaker kan være problemer hos eleven eller hjemmemiljø. Hvis man fokuserer for mye på de indre årsakene hos eleven, jobber man mest med den delen av vanskene læreren har minst mulighet til å påvirke og løse. Holland (2013, s. 27) mener videre at man ikke skal se bort fra de indre årsakene, men at fokuset bør legges til hva man kan gjøre her og nå, og hvilke faktorer som opprettholder de vanskene eleven har. Med andre ord må man legge fokuset på konteksten problemet oppstår i, ikke bare hos individet. Hun mener videre at man må utvide perspektivet fra å omfatte individet til å omfatte systemet, som er faktorer som opprettholder vanskene her og nå. Det kan være manglende sosiale ferdigheter, konflikter, dårlig kommunikasjon, feil bruk av konsekvenser,

for lite positivt fokus og uheldig voksenstil (Holland, 2013, s. 29). Gjør man dette har læreren mulighet til å finne alternativer på hvordan man skal takle situasjonen.

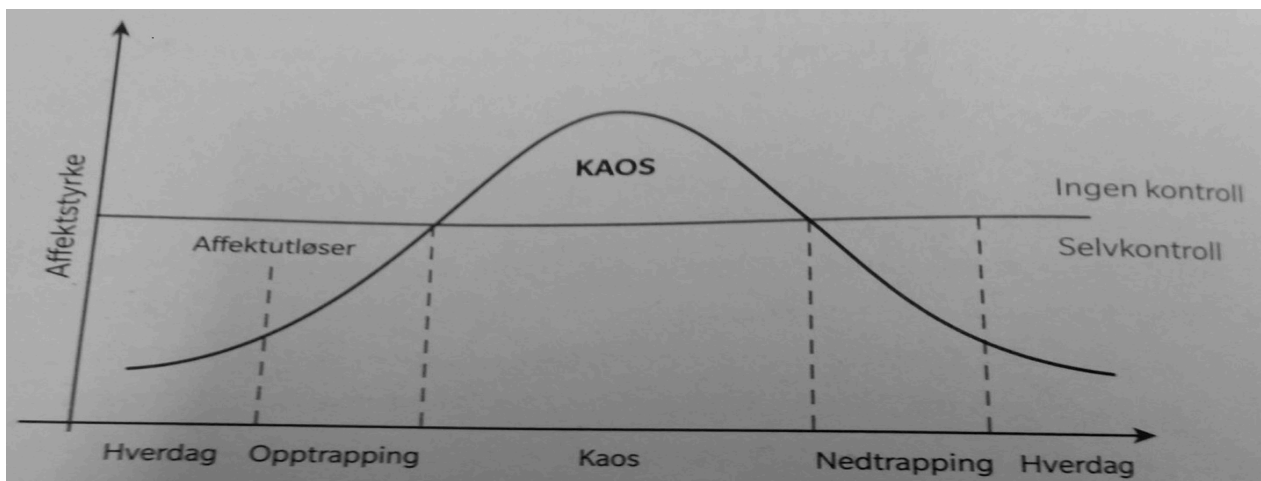
2.2.3 Arbeid med sosial og emosjonell kompetanse

I tillegg til faglig læring, har sosial og emosjonell læring en stor og viktig plass i skolen. I følge Ogden (2015, s. 251) kan sosial læring fremme mestring og sosial tilpasning hos alle elever, spesielt for elever som viser utagerende atferd. Til tross for at sosiale ferdigheter er viktig, er det ifølge Ogden (2015, s. 255) mindre vekt på dette i skolen enn kognitive og intellektuelle ferdigheter. Han mener videre at det i læreplanen er mer fokus på kunnskapsmål i skolefagene enn på sosial kompetanse. Sosial kompetanse eller sosial læring kan virke å være nedprioritert og får dermed et mindre fokus enn det det bør ha.

Ogden (2015, s. 256) legger til at arbeidet med å skape sosial og emosjonell kompetanse hos elevene er en av nøkkelfaktorene for å bygge en inkluderende skole. Han påpeker videre at sosial ferdighetsopplæring er ekstremt viktig for de elevene som har spesielle behov, og for at de skal bli godtatt og inkludert i skolefelleskapet.

I undervisningssammenheng trenger en ikke å velge om en skal jobbe med faglige eller sosiale ferdigheter. Ogden (2015, s. 259) forklarer videre at man i de vanlige fagene, med små justeringer, kan få inn læring av sosiale ferdigheter. Dette kan være ved å for eksempel benytte gruppeprosjekt, rollespill eller andre aktiviteter der det sosiale samspillet er viktig. På denne måten kan de sosiale ferdighetene lettere inkluderes i opplæringen. Elevene skal lære seg verbale og non-verbale ferdigheter som gjør at de lykkes sosialt, og de må få tilbakemelding og bekreftelse på deres handlinger (Ogden, 2015, s. 153).

Elvén (2017, s. 57-58) viser til affektsmodellen og forklarer at det ligger best til rette for samarbeid mellom lærer og elev når eleven har full selvkontroll. I kaosfasen, når problemet allerede har eskalert, vil det være vanskelig å kommunisere med eleven. For at eleven skal gjøre som du sier, gi ifra seg eller låne ut kontrollen, må eleven selv ha kontroll. Det er mest hensiktsmessig å jobbe med elevens utfordringer i forkant av problemene, når eleven selv er interessert i å samarbeide. På denne måten vil læreren være proaktiv, fordi utfordringene jobbes med før problemet eskalerer.



Grunnmodellen av et affektsbrudd (Elvén, 2017, s. 56).

Ogden (2015, s. 259) mener i tillegg at ved å timeplanfeste en time med sosial læring i uken, samtidig som det jobbes med kompetansene i vanlige fag, vil arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse styrkes. Sosial kompetanse har alltid vært aktuelt i skolen, men hvor mye det undervises i det er usikkert. Ogden (2015, s. 160) skriver at "sosial læring er ikke noe nytt tema i skolen, men det er et område hvor det forventes mye og undervises lite".

For å kunne lære sosial og emosjonell kompetanse må elevene i dette arbeidet møte omsorgsfulle voksne som er kompetente i arbeidet, åpne for endring og gode forbilder (Ogden, 2015, s. 253). Ogden (2015, s. 188) påpeker at barn må lære seg å forstå når sosiale problemer oppstår og hva som er årsaken, samt hvordan de kan tolke sosiale situasjoner, regler for det sosiale samspillet og hvordan andre tolker og forstår sosiale situasjoner. Elevene må lære seg kognitiv restrukturering, som handler om å endre tankesett fra negativ til positiv for å unngå at negative følelser skal ødelegge for utførelsen av sosiale ferdigheter. Elevene må bevisstgjøres på hva negative tanker er, for eksempel tanker som gjør at eleven handler annerledes enn det en egentlig ønsker og å kunne bytte det ut med et mer positivt alternativ.

2.3 Samarbeid

Vi vil i dette kapitlet redegjøre for skolens samarbeidspartnere i arbeidet med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse. Vi vil fokusere på skolens samarbeid med hjemmet og instanser som PPT, BUP, MST, helsesøster og miljøterapeuter.

2.3.1 Skole-hjem samarbeid

Å ha et godt samarbeid med hjemmet er viktig for at arbeidet med elevene skal lykkes, og da spesielt viktig for de elevene som har ulike utfordringer (Samnøy, 2015, s. 12). Et godt samarbeid er avhengig av at det er et godt samspill mellom alle partene. Et slikt samarbeid blir av Berglyd (2003, s. 17) kalt for en gruppe, og hun definerer også foresatte, elev og lærer som en slik gruppe. "Noen av forutsetningene for at en gruppe skal kunne lykkes, er at medlemmene kan finne frem til felles verdier, holdninger interesser og følelser" (Berglyd, 2003, s. 17-18). Hun sier videre at for å styrke felleskapet i gruppen må alle parter forstå viktigheten av å jobbe mot et felles mål.

Læreren og foresatte har ulike roller i arbeidet med eleven. Læreren har kjennskap til eleven i skolesituasjonen, mens de foresatte kjenner barnet svært godt, men da fra hjemmefronten. Foresatte kjenner kanskje ikke til hvordan barnet oppfører seg på skolen (Samnøy, 2015, s. 13-14). Samarbeidet med de foresatte er spesielt viktig når det er snakk om elever med særskilte behov, slik som elever med utagerende atferd. "I møte med foreldre til elever med særskilte behov, er lærerens holdning og villighet til å lytte og være i dialog særskilt påkrevd" (Samnøy, 2015, s. 109). Foresatte og lærer må i slike tilfeller ha et tett samarbeid der eleven og elevens utfordringer står i fokus, samt hvordan eleven kan lære å leve med seg selv og i samhandling med andre (Samnøy, 2015, s. 110).

Elvén (2017, s. 40) viser til at det er viktig å huske på at det er lærerne som skal løse opp i det som skjer på skolen, og ikke legge ansvaret på de foresatte. Det bør heller legges opp til en dialog mellom læreren og foresatte, hvor læreren underretter hvordan det går på skolen. Dette støttes opp av Nordahl (2012b, s. 7) som sier at elever som er bråkete og utagerer er til en viss grad lærerens ansvar, og derfor er det læreren som må finne løsninger og få ordnet opp i problemene.

2.3.2 Samarbeid med ulike instanser

Samarbeid med ulike instanser er spesielt brukt i arbeidet med elever som sliter på en eller annen måte, slik som elever som viser utagerende atferd. Når en elev viser stadig utagerende atferd må læreren ofte samarbeide med ulike instanser for at arbeidet skal lykkes. Slike samarbeidsparter kan være PPT, barnevernet, helsesøster eller BUP (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 208-210).

PPT, eller pedagogisk – psykologisk tjeneste, er kommunens sakkyndige instans i arbeidet med barn og ungdommer som trenger ekstra hjelp og støtte i opplæringen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 42). De sier videre at fagpersoner i PPT kan ha mange ulike oppdrag og roller i skolen. Blant disse kan de bidra til utredning, brukes som sakkyndig instans, koordinator, utviklingskonsulent, veileder, mellommann og konfliktløser (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 42-45). Det som kjennetegner alle disse rollene er at PPT kommer inn i skolen med kompetanse på området for å bidra med direkte hjelp, sakkyndighet, kompetanseutvikling av personale og foresatte og organisasjonsutvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37).

PPT samarbeider også ofte med andre samarbeidspartnere, som BUP eller barnevernet. BUP, eller Barne- og ungdomspsykiatrien, er en del av den statlige spesialisthelsetjenesten, og er et tilbud for barn og ungdommer med psykiske vansker (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 52). Tjenesten skal hjelpe både med utredning og behandling. Henvisning til BUP må gjøres av lege eller psykolog, men det er ofte PPT som tilrettelegger for slike henvisninger.

Barnevernets oppgave er å støtte utviklingen hos barn med omfattende og vedvarende atferdsvansker, og barn med et utilstrekkelig omsorgsmiljø (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 50). Barnevernet står i en særstilling i forhold til de andre instansene siden alle som jobber med barn og ungdom er pliktige til å kontakte barnevernet om det er vedvarende alvorlige atferdsvansker eller om det er mistanke om omsorgssvikt (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 51). Et tilbud i regi av barnevernet er MST, eller multisystemisk terapi. Tilbudet er ment for familier som har ungdom med store atferdsvansker, og målet er at ungdommen skal bli mer fungerende og ha mindre atferdsvansker i fremtiden (Kornør, 2014). Hun sier videre at en terapeut fra MST møter familien hjemme der terapeuten kan bistå foresatte, men ikke overta deres oppgaver eller ansvar. Foresatte skal utvikle strategier slik at de selv kan takle utfordringene. Dette gjentas over tid, ofte i en periode på tre til fem måneder, hvor det for hver uke i felleskap mellom MST, foresatte og elev settes opp mål og en praktisk plan for hvordan målet kan nås.

I selve undervisningssituasjonen med elever som utagerer er det ofte egne folk som jobber med eleven, både i klassen og på egne rom når eleven er tatt ut av klassen. Dette kan være en ekstra lærerressurs, spesialpedagoger eller andre fagutdannede yrkesgrupper slik som miljøterapeuter (Ogden, 2015, s. 101). Miljøterapeuter i skolen er blitt mer vanlig de siste

årene. Han sier videre at en miljøterapeut har en bachelorgrad som barnevernspedagog, sosionom eller vernepleier, som har ulike oppgaver i arbeidet med å skape utvikling og positive endringer hos eleven. Miljøterapeuter er en viktig resurs i klassen og kan arbeide både med enkeltelever, i klassen eller på skolenivå. Type oppgaver miljøterapeuten kan gjøre i skolen er ifølge Ogden (2015, s. 101) å sette opp konkrete mål og tiltak sammen med lærer, foresatte og elev, delta i undervisning, gjennomføre elevsamtaler, arbeide med å styrke sosial og emosjonell kompetanse og hindre negativ utvikling. Miljøterapeutene kan også jobbe en til en med elever som har spesialpedagogisk enkeltvedtak, både med sosiale ferdigheter, atferdsendrende tiltak og annet arbeid med enkeltelever (Ogden, 2015, s. 102).

Et viktig tiltak som kan være et godt hjelpemiddel for elever som sliter med emosjonelle plager er psykologisk førstehjelp, som er et verktøy skolens helsesøster, sosiallærer eller andre som jobber med helsefremmende tiltak i skolen kan bruke (Raknes, Hansen, Cederkvist & Nordgaard, 2017, s. 170). Tiltaket er utviklet for å bidra til at elevene skal bli mer bevisst over egne og andres følelser, tanker og strategier for mestring. Tiltaket er til for å hjelpe elevene med å bedre sin emosjonelle kompetanse. "Samtaler mellom barn og voksne om følelser og tanker kan øke barnas forståelse av at man med sine egne valg påvirker hvordan man selv og andre har det" (Raknes m.fl., 2017, s. 173).

2.4 Elevenes læringsmiljø

Vi vil i dette kapitlet gjøre rede for hvordan klasselederen kan jobbe med læringsmiljøet i klassen for å etablere et inkluderende felleskap. Her trekker vi inn arbeid med å skape en god lærer-elev relasjon, etablering av et godt læringsmiljø og arbeid med å styrke sosial inkludering.

2.4.1 Relasjonsbygging

Skrøvset m.fl. (2017, s. 27) mener at positive lærer-elev relasjoner er en av de aller viktigste faktorene for elevenes læring. Læreren må ha kjennskap til elevene og det bør være gjensidig tillitt mellom lærer og eleven. Elevene må føle seg verdsatt for den de er og læreren må jobbe for å se alle elevene og for å skape gode relasjoner med dem, noe som kan være utfordrende i en travel skolehverdag (Skrøvset m.fl., 2017, s. 51). Selv om relasjonsbygging kan være vanskelig å få til hos alle elevene i en klasse, er dette en av lærerens viktigste oppgaver og kanskje en av de tingene som er viktigst for å kunne lykkes med undervisningen.

Skrøvset m.fl. (2017, s. 52) viser til ulike triks eller verktøy som kan brukes for å kunne se alle elevene og bygge relasjoner med dem. Blant disse verktøyene nevnes det at læreren kan bruke 10 sekunder mer på hver elev, se de som kommer utenfor felleskapet, gi ekstra ros til de som trenger det og å gjøre hverandre gode. Med disse grepene vil det kunne være enklere å etablere de relasjonene som må til for å få et godt læringsmiljø.

Relasjoner er grunnlaget for kommunikasjon og samhandling mellom individene i en gitt situasjon, for eksempel relasjonen mellom læreren og elevene i en klasse (Skrøvset m.fl., 2017, s. 28). Læreren må ha en viss kunnskap om hvordan han eller hun kan bygge gode relasjoner med elevene, og denne kunnskapen kalles relasjonskompetanse. Bø og Helle (2014, s. 254) definerer relasjonskompetanse som sosiale ferdigheter, evner, holdninger og kunnskap som læreren anvender i samhandling med andre. Gode relasjoner med elevene er noe som må bygges over tid og opprettholdes når det først er opparbeidet (Skrøvset m.fl., (2017, s. 28). Relasjoner kan både styrkes og svekkes gjennom det som skjer i skolen.

Linder (2012, s. 19) viser til at lærerens relasjonskompetanse er like viktig som didaktiske og ledelsesmessige kompetanser. Videre sier hun at en lærer som har god kompetanse innen relasjonsbygging har gode forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen til elevene, samt å bidra til trivsel og læring. Elvén (2017, s. 94) understreker at man må skape god kontakt med de elevene som viser en utagerende atferd og gjøre seg fortjent til den autoriteten man har som en voksenperson i klassen. Læreren må sette seg inn i hele elevens tilværelse slik at man vet hva som skal til for at eleven skal kunne trives. Skrøvset m.fl. (2017, s. 59) beskriver at det å se den enkelte eleven går ut på at læreren viser eleven sin hele og fulle oppmerksomhet. Gode relasjoner mellom lærer og elev krever ifølge Linder (2012, s. 26) at læreren kan identifisere seg med følelsesmessig med eleven og at læreren forstår situasjonen fra elevens perspektiv.

Sunnevåg (2012, s. 119-120) hevder at elever med utfordrende eller utagerende atferd er de elevene som i minst grad møter anerkjennelse, verdsetting, empati og forståelse. Hun sier videre at gjennom å etablere en god lærer-elev relasjon vil elevene bli møtt med respekt og anerkjennelse, noe som er viktig for elever som viser utagerende atferd.

2.4.2 Klasseledelse og læringsmiljø

Bø og Helle (2014, s. 178) definerer læringsmiljø som "de samtlende psykososiale, kulturelle, relasjonelle og fysiske faktorer som har betydning for læring, helse og trivsel".

Læringsmiljøet er med andre ord alle faktorene i klassen som er med på å skape læring.

Nordahl (2012b, s. 8) mener at en tydelig klasseleder er avgjørende for at en lærer skal kunne gi elevene et godt sosialt og faglig læringsmiljø.

Læreren skal være en leder i klasserommet, og skal ta ansvaret for alt det som foregår i klasserommet (Nordahl, 2012b, s. 6-7). Klasselederen må være en tydelig leder av klasserommet og ta ansvar når det trengs. Man må være tydelig på hva som forventes og løse ulike situasjoner fortløpende når de dukker opp. Nordahl (2012b, s. 15) legger til at god ledelse handler om at elevene blir sett, hørt og respektert og at de får opplevelsen av å være selvstendige mennesker.

Læreren kompetanse i klasseledelse har i stor grad sammenheng med omfanget av atferdsvansker i en klasse. Bergkasted m.fl. (2009, s. 24) hevder at elever som har en dårlig relasjon til læreren har en større tendens til å vise atferdsvansker. De påpeker videre at det er den enkelte lærer, i samarbeid med skoleledelsen og lærerteamet, som har ansvaret for å ta seg tid til å knytte bånd til elevene i klassen. Ogden (2012, s. 11) legger til at i klasser hvor det er mye uro må læreren gjøre ulike grep for å få kontroll på situasjonen, slik at elevene opplever trygghet, trivsel og arbeidsro.

Elever som utagerer blir ofte sett på som et uromoment som ødelegger for læringsmiljøet til de andre elevene i klassen. Læreren må ifølge Greene (2011, s. 168) jobbe for å redusere den negative påvirkningen, og for å trygge undervisningen og læringsmiljøet til hele klassen.

"God undervisning betyr å være tilpasningsdyktig overfor de kortene du har fått utdelt"

(Greene, 2011, s. 170). Greene (2011, s. 171) mener videre at man må jobbe for å skape et inkluderende felleskap i klassen. Det bør avholdes møter i skoletiden hvor elevene diskuterer og løser problemer felleskapet har, slik at de sammen bestemmer hvordan de ønsker å ha det.

"Når et medlem i felleskapet overvinner en utfordring, overvinnes felleskapet en utfordring"

(Greene, 2011, s. 171). Læringsmiljøet må med andre ord skapes i felleskap mellom elever og læreren, på en måte som passer elevene som er i klassen.

2.4.3 Sosial inkludering og læring

Inkludering dreier seg om at alle skal føle seg som en del av felleskapet, og det er ikke elevene som skal tilpasse seg til skolen, men skolen som skal tilpasse seg etter elevene (Nilsen, 2017, s. 23). Skolen skal være inkluderende, og undervisning og læringsmiljø må tilpasses etter elevgruppen og hver enkelt elevs forutsetninger i gruppen (Ogden, 2015, s. 94). Det er ikke bare undervisning og læringsmiljø som er viktig for inkludering, også elevenes trivsel er en vesentlig del i en inkluderende skole.

Sosial inkludering er et begrep som brukes i skolesammenheng, og tar for seg at elevene i skolen skal bli en del av et sosialt felleskap (Duesund, 2017, s. 165). Felleskap er et godt ord når man skal beskrive en klasse, men for at dette skal kunne brukes må alle i klassen være inkludert, hvis ikke er det ikke snakk om et felleskap (Duesund, 2017, s. 167). Elever som viser utagerende atferd må en ofte jobbe ekstra med for at de skal inkluderes i klassen. Ogden (2015, s. 264) viser til at barn med atferdsvansker ofte har vanskeligheter med å vise kompetent sosial atferd, noe som kan bidra til at kontakten og samhandlingen med andre kan bli vanskelig. Barn som viser utagerende atferd kan ha vansker med å bli inkludert i det sosiale, og dette går igjen ut over læringen. I tilfeller der inkluderingen er utfordrende, kan elever som sliter med å være en del av klassemiljøet bli plassert i egne klasser eller på egne skoler (Ogden, 2015, s. 94). I noen tilfeller er det å ta elever ut av den ordinære klassen et godt tiltak, men dette er bare i de tilfeller der inkluderingen ikke fungerer slik den skal (Ogden, 2015, s. 95). I den vanlige skolen er det viktig å legge til rette for et inkluderende og godt klassemiljø. Å inkludere de som har spesielle behov i en klasse er ikke negativt, heller tvert imot (Ogden, 2015, s. 95). Elever som har så store hjelpebehov at de utvilsomt trenger individuell undervisning eller opplæring i mindre grupper bør få dette, men det er viktig å avklare i hvor stor grad de skal holdes atskilt fra sine medelever (Ogden, 2015, s. 99).

Et godt sosialt læringsmiljø er viktig for at elevene skal få motivasjon til læring, og for at de skal vise arbeidsinnsats. Gode relasjoner til medelever, lærer og elevenes trivsel er alle viktige faktorer for at elevene skal oppnå læring (Sunnevig, 2012, s. 125). Motivasjon og arbeidsinnsats, både faglig og sosialt, er en meget avgjørende faktorer for at elevene skal få et godt læringsutbytte og en positiv utvikling (Sunnevig, 2012, s. 124). Arbeidsinnsats og motivasjon henger med andre ord sammen med trivsel og gode relasjonelle forhold med lærere og elever.

3 Metode

Vi vil i dette kapittelet starte med å presentere vårt vitenskapsteoretiske ståsted, før vi tar for oss oppgavens design. Videre vil vi presentere intervju som metode og viser hvordan vi har behandlet og analysert innsamlet empiri. Til slutt vil vi se på oppgavens validitet, reliabilitet og etiske overveielser.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Tidlig i arbeidet med forskningsprosjektet vårt var det naturlig å definere studien vår som samfunnsvitenskapelig. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 29-31) påpeker at samfunnsvitenskapelig metode gir kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut og at forskeren ikke bare er tilskuer, men også deltaker i samfunnet det forskes på. Undersøkelsen henter inn data fra samfunnet og resultatet av undersøkelsen gjøres offentlig, noe som igjen vil påvirke fenomenet som er forsket på. Videre trekker de frem at studiefeltet er mennesker som har meninger og oppfatninger både om seg selv og andre. Å bruke metoder og fremgangsmåter som gir et godt bilde av virkeligheten til samfunnets tolkende og kommuniserende mennesker er avgjørende for resultatet av undersøkelsen. En motsetning til samfunnsvitenskapelig metode er naturvitenskapelig metode, som forholder seg mest til fenomener som kan observeres, men ikke kommunisere med. Forskeren er tilskuer til det som forskes på (Johannesen m.fl., 2010, s. 30-31).

I dette forskningsprosjektet har vi valgt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming for å svare på vår problemstilling. Fenomenologisk tilnærming er en retning innenfor kvalitativ metode. Innenfor samfunnsvitenskapelig metode er det et skille mellom kvantitative og kvalitative metoder, og dette skillet angir på hvilken måte data innhentes på. I kvantitativ forskning er forskeren ute etter å kartlegge utbredelse, med andre ord er man ute etter at så mange som mulig gir svar på et eller flere spørsmål (Johannesen m.fl., 2010, s. 31-32). Kvantitativ forskning gir ikke utfyllende svar, men sier heller hvordan en stor del av en populasjon opplever et fenomen. Ønsker forskeren å få tak i mer utfyllende besvarelser, slik at man kan gå mer i dybden på dataene og finne spesielle kjennetegn eller egenskaper ved det som studeres, er kvalitativ metode å foretrekke. I kvalitative metode brukes det et mindre utvalg av informanter hvor forskeren er interessert i en fyldig og detaljert forståelse for fenomenet (Johannesen m.fl., 2010, s. 31-32). Vi har i vår studie valgt en vitenskapsteoretisk tilnærming som lar oss gå i dybden og få frem meningsinnholdet i datamaterialet vi finner gjennom våre informanter. Fenomenet vi forsker på vil være læreres erfaringer med å

tilrettelegge for sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever. For å få en fyldig og detaljert forståelse for fenomenet samlet vi inn empiri gjennom kvalitativt intervju. Vi vil i de to følgende underkapitlene redegjøre for fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

3.1.1 Fenomenologi

I vår studie vil lærerens erfaringer, meninger og refleksjoner knyttet til sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever være i fokus. Vi så det derfor hensiktsmessig å velge fenomenologi som vitenskapsteoretisk perspektiv. Fenomenologi kommer av ordet "phenomenology" og defineres av Johannesen m.fl. (2010, s. 396) som "vitenskapen om fenomenene, om tingene eller begivenhetene slik de viser seg eller fremstår for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene". Fenomenologi er både et forskningsdesign og en filosofi med røtter fra den tyske filosofen Edmund Husserl (Johannesen m.fl., 2010, s. 82). Innenfor et kvalitativt design er formålet med fenomenologisk metode å utforske menneskers erfaring og forståelse av et fenomen (Johannesen m.fl., 2010, 82). Forskeren retter fokuset mot informantene og deres forståelse av fenomenet, gjennom deres beskrivelse av egne erfaringer og opplevelser. Johannesen m.fl. (2010, s. 83) forklarer videre at forskeren har som mål å forstå meningen bak et fenomen sett gjennom menneskers øyne og at en persons handling eller ytring må forstås i den sammenhengen det forekommer i. Om forskningen påpeker de at "målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden".

Fenomenologi består av tre viktige steg; forberedelse, datainnsamling og analyse. I forberedelsesfasen starter forskeren med å tilegne seg kunnskap om temaet og tidligere erfaringer på området, og få en forståelse for de filosofiske perspektivene som ligger til grunn for fenomenologien (Johannesen m.fl., 2010, s. 83). Forskeren er interessert i informantenes fortolkninger av fenomenet som studeres, og problemstillingen må derfor være formulert slik at det er mulig å få en forståelse for fenomenet og få frem informantenes beskrivelse av egne erfaringer. I forberedelsesfasen tilegnet vi oss kunnskap om utagerende elever og emosjonell og sosial kompetanse, og så på tidligere erfaringer og studier som er gjort på området. Dette hjalp oss til å formulere en problemstilling som lot oss gå i dybden og få detaljerte beskrivelser av lærernes erfaringer med å tilpasse opplæringen for å utvikle disse ferdighetene hos elever som viser utagerende atferd.

Om datainnsamling påpeker Johannesen m.fl. (2010, s. 83) videre at forskeren samler inn data

fra informanter som har erfaringer med fenomenet, gjerne gjennom intervju. Under innsamlingen kommer individenes forforståelse og tolkning av fenomenet som studeres frem. En forutsetning for at forskeren skal kunne forstå andre menneskers fortolkning av et fenomen, er at forskeren selv forstår sitt eget fortolkningsmønster. Med egen kunnskap, tolkning og forforståelse gikk vi inn i forskningsarbeidet med egne meninger og refleksjoner om sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever. Det var spesielt viktig at vi opptrådte profesjonelt og holdt egne meninger adskilt fra informantenes for å ikke påvirke resultatet.

I analysefasen vil forskeren starte med å skrive ut intervjuene i sin helhet, for å skaffe seg et helhetsinntrykk som i neste omgang vil gjøre det lettere å identifisere og trekke ut fenomener som er viktig for informantene (Johannesen m.fl., 2010, s. 83). Videre gjør forskeren en systematisk analyse av datamaterialet for å forstå det som ligger bak empirien. Intervjuene sammenfattes og forskeren går hele tiden tilbake til rådataene for å forsikre seg om at viktige data om fenomenet ikke er utelatt. Under analysen var det nødvendig for oss å gjøre et grundig arbeid under bearbeiding og tolkning av data. På denne måten sikret vi at resultatene som er presentert gir et korrekt bilde av virkeligheten. Resultatet fra vårt forskningsarbeid skal vise lærernes erfaringer og refleksjoner om fenomenet og vi som forskere skulle ikke trekke konklusjoner basert på egne erfaringer.

3.1.2 Hermeneutikk og den hermeneutiske spiral

I dette studiet har vi samlet inn mange spennende funn og for å kunne svare på problemstillingen måtte de å fortolkes. Når man fortolker data kan hermeneutikk være et godt metodisk verktøy å bruke. Hermeneutikk kommer av det greske ordet "hermeneuein" og betyr å fortolke (Johannesen m.fl., 2010, 397-398). De forklarer videre at metoden har som mål å søke "etter en helhetlig forståelse av menneskenes livsverden" og at sammenhengen gir fenomenene en bestemt mening. Hermeneutikk er fortolkningslære, og handler om å kontinuerlig forstå fenomener og meninger i den konteksten de oppstår i. Menneskers mening, handling og opplevelse skal tolkes som et fenomen for å finne det endelige resultatet. Hermeneutikk var i dette studiet en god måte for å få en forståelse for de data som kom frem under de kvalitative intervjuene.

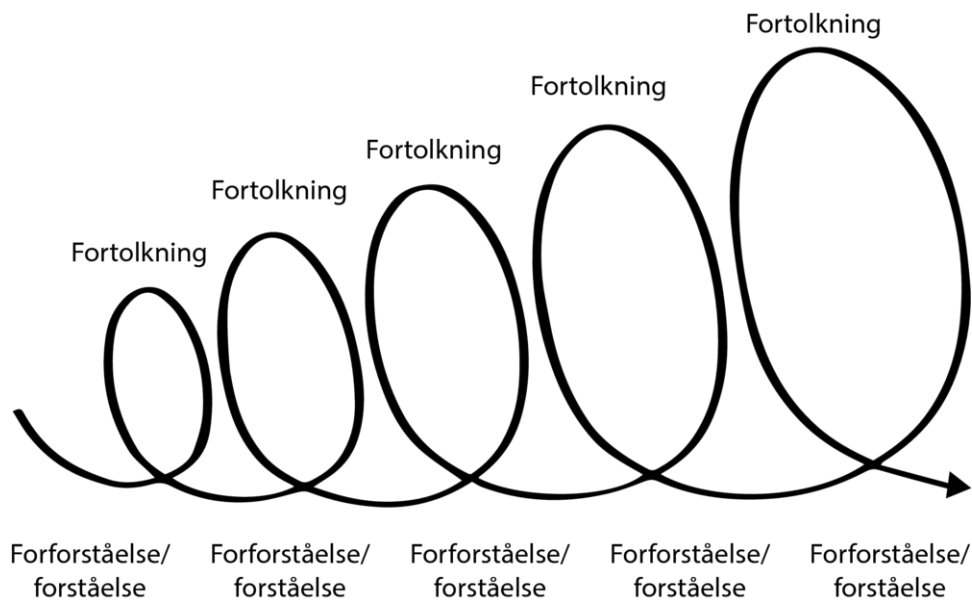
Johannesen m.fl. (2010, 397-398) understreker at kvalitativ metode er mest hensiktsmessig for å undersøke denne type fenomener. Med dette som bakgrunn mener vi vårt forskningsarbeid har en hermeneutisk tilnærming. Intervjuene som vi har gjennomført ble

transkribert fra muntlig til skriftlig form. Allerede her gjorde vi tolkninger som påvirker datamaterialet, fordi vi skrev det ned slik vi hørte det. Sitater eller formuleringer fra informantene ble fortolket, samtidig som hele teksten ble fortolket i lys av de ulike delene. Lærernes refleksjoner og erfaringer om utagerende elever og utvikling av sosial og emosjonell kompetanse kom frem under samtalen, og ble tolket videre. Prosessen gjorde det mulig å tolke og drøfte helheten.

Hermeneutikk er svært egnet for samfunnsvitenskapelig metode fordi mye av datamaterialet som samles inn består av meningsfulle fenomener som forskeren prøver å forstå og fortolke (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Hermeneutikken handler om å fortolke fenomener og beskrive forutsetningene for at en mening skal kunne forstås (Dalland, 2012, s. 57). Ordet mening kan brukes både om menneskelig aktivitet og tolkning av menneskers aktivitet (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Samfunnsvitenskapens studieobjekt, som er tolkende og kommuniserende mennesker i det sosiale samfunnet, er meningsfulle og fenomenene de beskriver gir mening for eller av sosiale aktører, noe som er en forutsetning for å kunne forstå meninger (Gilje & Grimen, 1993, s. 156).

Som forsker gikk vi inn i forskningsprosjektet med vår egen forforståelse, som ga arbeidet en retning. Hvordan vi forstår fenomener, enten det er en tekst, et bilde eller en atferd, vil bli påvirket av egne forutsetninger som vi tar med oss inn i forskningsarbeidet (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I fortolkningsarbeidet var det svært viktig at empirien ikke ble påvirket av vår egen forståelse, men heller ble tolket og analysert ut i fra det som kom fram fra informantene. Vi som forskere skulle heller ikke lede informantene til å gi svar som passet med våre meninger og vurderinger.

Vi fortolker det uforståelige ved å ta utgangspunkt i det vi allerede vet, og på den måten utvider vår horisont. Fortolkningsprosessen kalles for den hermeneutiske sirkel eller spiral, og illustrerer noe som stadig utvikles, den tar aldri slutt (Dalland, 2012, s. 58).



(Hermeneutisk spiral, 2018).

Johannesen m.fl. (2010, 364-365) beskriver det slik:

All fortolkning består i stadig bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delene fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt.

Bevegelsen mellom helhet og del spiller en stor rolle for hvordan meningsfulle fenomener fortolkes. Når forskeren tolker et avsnitt av en tekst eller en formulering, må det vises til helheten av det som fortolkes. Samtidig må helheten fortolkes opp mot fortolkningen av de ulike delene. "Fortolkninger blir alltid begrunnet ved at man viser til andre fortolkninger, og det er ikke noen vei ut av denne sirkelen" (Johannesen m.fl., 2010, s. 365). Forskerens fortolkning av egen forforståelse, fenomenet som skal tolkes og kontekst avhenger av hverandre og vil til slutt gi en helhetlig forståelse over sammenhengen.

3.1.3 Induktiv tilnærming

Med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, hvor læreres erfaringer og refleksjoner sto i fokus, så vi det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en tilnærming som gir et bilde av virkeligheten slik lærerne tolker den. Empirien vil videre gi kunnskap om hvordan lærere kan tilrettelegge for sosial og emosjonell læring hos utagerende elever. En tilnærming hvor

forskeren går fra teori til empiri, hvor teoretiske påstander testes ut gjennom empiriske data, betegnes som deduktiv (Johannesen m.fl., 2010, s. 51). De beskriver videre induktiv tilnærming, hvor forskeren starter undersøkelsen uten en teoretisk referanseramme, men heller tar utgangspunkt i empiriske data hvor resultatet blir nye teorier eller begreper. Med dette som bakgrunn vurderte vi vårt forskningsprosjekt som induktiv, fordi problemstillingen tar utgangspunkt i læreres erfaringer rundt fenomenet, og ikke en ideologi om hvordan det bør gjøres. Johannesen m.fl. (2010, s. 50) trekker frem at målet med samfunnsvitenskapelig forskning er å integrere teori og empiri. De forklarer at i empirisk forskning går teori og empiri hånd i hånd, og at teoretiske uttalelser lett kan bli sett på som spekulasjoner hvis det ikke er underbygd av empiri. Motsatt kan empiriske undersøkelser som ikke har en teoretisk referanseramme bli sett på som isolerte, at det ikke kan overføres og forstås som samfunnsmessige fenomener. Resultatet fra forskningsarbeidet vårt drøftes opp mot teori, og på denne måten vil våre resultater i større grad kunne ses på som et samfunnsmessig fenomen.

3.2 Forskningsdesign

I undersøkelser er det mange overveielser og valg vi må ta stilling til før undersøkelsen kan gjennomføres. Tidlig i arbeidet med oppgaven måtte vi tenke på hvem som skal undersøkes, hva som skal undersøkes og hvordan vi skal gjennomføre undersøkelsen. Dette kalles av Johannesen m.fl. (2010, s. 73) for forskningsdesign. I dagliglivet brukes ordet design til hvordan ulike ting formes, det samme gjelder for forskning. Designet er det som gjør oppgaven unik fra andre oppgaver på forskningsfeltet. Arbeidet med å bygge opp oppgavens design startet tidlig i prosessen og ble utviklet underveis i arbeidet.

3.2.1 Undersøkelse

Hva vi ønsker å finne ut er med på å avgjøre hvilken type undersøkelse som velges. I vår studie er vi ute etter å undersøke hvilke erfaringer lærere har med å tilrettelegge undervisningen for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever, og hvilke refleksjoner de har gjort seg rundt dette fenomenet. Ved å intervjuere flere lærere i samme tidsperiode, vil vi se hvordan fenomenet forstås på ulike måter innenfor den samme tidsperioden. Denne måten å gjennomføre undersøkelser på kalles tverrsnittsundersøkelse (Johannesen m.fl., 2010, s. 74). I andre typer undersøkelser innhentes data fra flere ulike tidspunkter, dette kalles for longitudinelle undersøkelser (Johannesen m.fl., 2010, s. 75). I vår masteroppgave benytter vi oss av en tverrsnittsundersøkelse, fordi det gir et øyeblikksbilde av

de fenomenene som undersøkes (Johannesen m.fl., 2010, s. 74). Det negative med en tverrsnittsundersøkelse er at det kan være problematisk å avdekke sammenhenger mellom fenomener. For å undersøke slike sammenhenger bør forskeren hente ut data over en lengre periode, og bruke et design der forskeren undersøker ulike årsaksfaktorer (Johannesen m.fl., 2010, s. 74). Med utgangspunkt i det som var relevant for vår problemstilling og tidsaspekt, valgte vi å gjennomføre undersøkelsen i et begrenset tidsrom, og ikke over lang tid.

3.2.2 Utvalg

Før vi kunne gjennomføre vår kvalitative undersøkelse måtte vi ha noen å undersøke. Hvem forskeren velger å undersøke er avgjørende for hva det er en ønsker å finne ut. Valget tok vi ut fra hvilket perspektiv vi ønsker å se problemstillingen fra. Vi måtte vurdere hvem som best kunne si noe om fenomenet vi undersøker og hvor mange informanter vi trengte for å kunne svare på problemstillingen. Vi måtte også bestemme hvilken bakgrunn informantene våre måtte ha for å kunne gi gode data for å finne svar på problemstillingen.

Johannesen m.fl. (2010, s. 104) forklarer at i en kvalitativ undersøkelse ønsker forskeren å få mye data fra et begrenset antall informanter. I kvalitative undersøkelser er det ikke vanlig å velge tilfeldige informanter, men heller velge informanter som kan gi mest mulig informasjon rundt det fenomenet man undersøker (Johannesen m.fl., 2010, s. 106). De som blir valgt i undersøkelsen kalles for utvalg og hvor mange som er hensiktsmessig å ha med i utvalget er vanskelig å vite før forskeren begynner å gjennomføre undersøkelsene. Vi erfarte at valget om antall informanter kom naturlig i prosessen, fordi vi vurderte underveis om innsamlet empiri var tilstrekkelig eller om vi måtte gjennomføre flere intervju for å kunne svare på vår problemstilling.

Valget av informanter falt på lærere, fordi vi ønsket å undersøke fenomenet fra lærerens perspektiv, og det ble totalt gjennomført fem intervju. Før utvalget av informanter startet utformet vi ulike kriterier. Samtlige lærere måtte jobbe på mellomtrinn eller ungdomsskole, og ha erfaring med elever som viser utagerende atferd. Kriteriene ble sendt på mail til rektor på ulike skoler, som selv vurderte hvem vi kunne ta kontakt med. Vi opplevde at fire av lærerne hadde erfaring med denne elevgruppen, mens en av lærerne hadde mindre grad av erfaring med utagerende elever. Vi valgte likevel å ta med funnene fra dette intervjuet fordi læreren kom med gode og reflekterte svar om fenomenet.

3.3 Metode for datainnsamling

Som nevnt tidligere i delkapittel 3.1 er kvantitativ forskningsmetode ute etter å kartlegge utbredelse, mens kvalitativ forskningsmetode gjerne brukes for å få fyldige og detaljerte besvarelser (Johannesen m.fl., 2010, s. 31-32). Vi ønsket å vår studie å undersøke læreres erfaringer med å tilrettelegge opplæringen til utagerende elever slik at de får utviklet sosial og emosjonell kompetanse. For å få svar på problemstillingen krevde det detaljerte beskrivelser og fyldige besvarelser fra informantene. Med dette som bakgrunn valgte vi å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode. Vi vil videre i delkapitlet gå dypere inn på intervju som metode og bruk av lydopptaker under intervju.

3.3.1 Intervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 18) innleder sin bok om det kvalitative forskningsintervju på følgende måte: "Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?". Ved å spørre folk som opplever det temaet det forskes på i det daglige, vil forskeren få deres opplevelse av fenomenet. Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode som ser verden fra den som intervjues sin side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Vi startet arbeidet med datainnsamlingen med å utforme en intervjuguide, som bestemte strukturen for intervjuet. Et kvalitativt intervju kan være enten strukturert, semistrukturert eller ustrukturert, og det er formålet med intervjuet som avgjør strukturen (Johannesen m.fl., 2010, s. 137-139). De forklarer videre forskjellen på ustrukturert og strukturert, hvor førstnevnte er et åpent intervju med hvor spørsmålenes rekkefølge spiller liten rolle. Motsatt vil strukturert intervju ha fastsatt tema, spørsmål og rekkefølge, og kan minne om forhåndskodete spørreskjemaer. Målet vårt med datainnsamlingen var å få tak i lærernes refleksjoner, meninger og erfaringer, og med dette som utgangspunkt mente vi at vi måtte ha en struktur som var åpen for ny tematikk, samtidig som vi hadde noen rammer som bestemte intervjuets retning. Dette er ifølge Johannesen m.fl. (2010, s. 137-139) et semistrukturert intervju, som er en mellomting mellom ustrukturert og strukturert intervju. Intervjustrukturen tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, der spørsmål, tema og rekkefølge kan variere, og intervjuet beveger seg fram og tilbake mellom tema og spørsmål ettersom samtalen utvikler seg. Intervjuguiden gjør at intervjuet holder en viss struktur og spørsmålene oppfordrer intervjuobjektet til å komme med utdypende informasjon rundt temaet (Johannesen m.fl., 2010, s. 141).

For å kunne svare på problemstillingen krevde det detaljerte beskrivelser fra informantene. Gjennom kvalitative intervjuer vil forskeren få grundige og detaljerte beskrivelser av det som undersøkes, og er derfor den mest brukte metoden for å samle inn kvalitative data på (Johannesen m.fl., 2010, s. 135). Vi ønsket ikke bare å finne ut hva de gjør for å tilrettelegge for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse, men også hva de tenker og mener rundt temaet. Målet var å få en forståelse for informantenes refleksjoner og erfaringer.

Vi startet intervjuene med å fortelle om masteroppgavens formål og at intervjuene ville bli anonymisert. Vi opplyste også om at informantene til enhver tid kunne trekke seg fra intervjuet. Ingen av informantene ga uttrykk for at de ikke ønsket å svare på enkelte spørsmål, og de var generelt åpne for å svare på spørsmålene vi kom med. Vi bestemte på forhånd at en av oss skulle stille spørsmålene, mens den andre noterte ned oppfølgingsspørsmål. Dette hadde vi gode erfaringer med, fordi det skapte en god struktur på intervjuet. Intervjuene ble gjennomført i omgivelser som var kjent for informantene, som var med på å skape en trygg atmosfære. Spørsmålene var utformet på en slik måte at de fikk frem hva informantene mener og tenker om fenomenet, ikke hva de bør gjøre. Med dette som bakgrunn mente vi at kvalitativt intervju som metode var å foretrekke, fordi i kvalitativ metode ønsker forskeren å forstå sider ved dagliglivet til den man intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Intervjuet blir som en samtale hvor informanten svarer på hvordan de forstår det temaet som forskeren undersøker. Informanten er aktiv under intervjuet, og forskeren ønsker å få frem synspunkter som går mer i dybden, i motsetning til hva man vil få ut av et kvantitativt intervju.

3.3.2 Lydopptak

Vi bestemte oss tidlig i forskningsarbeidet for å bruke lydopptak under intervjuene, blant annet for å sikre at vi fikk med oss all relevant informasjon. I tillegg mente vi at lydopptak ville være til stor hjelp i arbeidet med å analysere empirien, fordi vi ville få med hvordan informantene ordla seg, om de var usikker, brukte humor eller om de tok seg tenkepauser. Under selve intervjuet erfarte vi at vi var delaktig og oppmerksom på det informantene fortalte, og vi stilte oppfølgingsspørsmål for å få utdypende svar. Vi trengte ikke å notere ned det informantene fortalte, som ga oss mulighet til å vie vår fulle oppmerksomhet til informanten. Uten bruk av lydopptak kunne vi i tillegg risikere å mistolke hva informantene sa, fordi notatene ikke blir like detaljert som et transkribert lydopptak. Dalland (2012, s. 175) mener at video eller lydopptak vil bidra til at forskeren får med seg mye som ellers kan gå tapt

i selve intervjusituasjonen, og at det vil få fram flere aspekter rundt det som sies. Nyanser i språket og stemmeleie kan få fram interessante aspekter som ellers ville gått tapt. Mange av informantene brukte gestikulasjon og mimikk når de svarte på spørsmålene, og dette gikk naturligvis tapt da vi bare brukte lydopptak. Likevel var lydopptakene til stor nytte når empirien skulle analyseres og tolkes.

3.4 Transkribering og analyse av data

3.4.1 Transkribering

For å kunne analysere datamaterialet fra forskningsintervjuene måtte vi transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form. Transkripsjon av intervjuene er begynnelsen på analysen og gjør at forskeren lettere får oversikt over empirien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Intervjuene transkriberte vi selv, som var et tidkrevende og møysommelig arbeid. Vi valgte å transkribere intervjuene på dialekt, for å sikre en mer nøyaktig transkripsjon av intervjuene. Intervjuene ble skrevet ordrett, for å hindre mistolkning av sitatene, og alle gjentakelser og ordlyder slik som "eh" og latter ble registrert. Nilssen (2012, s. 207) mener at en av forutsetningene for at det skal være mulig å foreta språklige sammenligninger mellom intervjuene, er at de som transkriberer intervju til samme studie bruker samme skriveprosedyre. Vi avklarte derfor på forhånd hvordan intervjuene skulle transkriberes.

Nilssen (2012, s. 46-47) påpeker at tekstene aldri vil bli helt nøyaktige, fordi vi i prosessen gjør en tolkning av hva som er viktigst å få med, i tillegg til at man mister tonefall og mimikk. Transkripsjonene og lydopptakene inneholder kun det verbale språket, dermed mister man også konteksten, kroppsspråket og blick-kontakten.

3.4.2 Analyse

Med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming vil forskningsfunnene gi oss en dyp forståelse for meningen i lærernes tanker, erfaringer og refleksjoner rundt fenomenet. I analysen av intervjuene var vi interessert i innholdet i intervjuene, hva informantene fortalte. "Forskeren leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen med folks tanker" (Johannesen m.fl., 2010, s. 173). Fortolkning av datamaterialet har stor betydning i kvalitativ analyse, fordi vi ser de ulike delene i lys av andre deler og i lys av helheten i datamaterialet (Johannesen m.fl., 2010, s. 366). Å se del og helhet som en sammenheng ga oss en større forståelse for betydningen av det vi undersøkte.

Vi startet analysen med å lese de transkriberte intervjuene, for å få en oversikt over empirien. Vi fant interessante og relevante temaer, og sammenfattet noe av teksten ved å fjerne irrelevant informasjon. Dette er ifølge Johannesen m.fl. (2010, s. 173-174) første fase i fenomenologisk analyse, hvor forskeren er ute etter å få et helhetsinntrykk av meningsinnholdet. Det neste vi gjorde i analysen var å identifisere og markere deler som var relevant for problemstillingen vår, med utgangspunkt i de hovedtemaene som vi hadde bestemt på forhånd. Denne fasen kalles koding, og gjør det lettere for forskeren å analysere datamaterialet (Johannesen m.fl., 2010, s. 173-174). Deretter trakk vi delene ut av teksten og plasserte de i ulike kategorier. Vi erfarte at kodingen vi gjorde i fase to var til stor hjelp når delene skulle tas ut og plasseres under ulike temaer. Johannesen m.fl. (2010, s. 173-174) kaller denne fasen for kondensering, og det gjøres for å skille meningsinnholdet i de ulike kodene og utvikle kategorier. I siste del av analysen sammenfattet vi materialet for å lage nye beskrivelser av empirien. Sammendraget ble vurdert opp mot datamaterialet, for å sikre at det opprinnelige datamaterialet og sammendraget samsvarte. Johannesen m.fl. (2010, s. 177) beskriver at hvis det viser seg å ikke samsvare, må forskeren gå tilbake til kodingen eller kondenseringen for å se hvor det har gått galt.

3.5 Validitet og reliabilitet

3.5.1 Validitet

Forskningens gyldighet er viktig for hvor gyldige funnene er, og hvor godt det representerer det fenomenet eller fenomenene som undersøkes. I dette studiet har vi tatt for oss validiteten i de dataene som framkommer, for å se hvor godt våre data representerer virkeligheten. Ordet validitet kommer fra det engelske ordet "validity" som betyr gyldighet, og defineres som "hvor godt, eller relevant, data representerer fenomenet" (Johannesen m.fl., 2010, s. 69-70).

I vår studie vil det være relevant å se på oppgavens begrepsvaliditet. Resultatene fra studien tar utgangspunkt i fem læreres erfaringer, opplevelser og tanker rundt fenomenet sosial og emosjonell utvikling hos utagerende elever. Empiren i studien er representativ for disse lærerne, men ikke nødvendigvis for andre lærere. Informantenes erfaringer og refleksjoner kan selvfølgelig være lik andre læreres, men vi er likevel forsiktig med å generalisere resultatet i studien vår da utvalget ikke er stort. Begrepsvaliditet beskrives som samspillet mellom fenomenet som undersøkes og innsamlet data (Johannesen m.fl., 2010, s. 69). Med andre ord hvor godt data representerer fenomenet. For å styrke vår oppgaves validitet, stilte vi spørsmål om informantenes erfaringer og deres forståelse for begrepene utagerende atferd,

sosial og emosjonell kompetanse og tilpasset opplæring. Spørsmålene sikrer en felles begrepsforståelse for informantene og oss som forskere, og kan gjøre at funnene bedre representerer fenomenet fordi informantene er klar over hva som undersøkes. En feilkilde som kan ha påvirket vår studies validitet er tilgang på intervjuguiden. Før hvert intervju fikk informantene tilsendt intervjuguiden, og de hadde da mulighet til å forberede seg før intervjuet. Risikoen for at de svarte det vi ønsket å høre, ikke det som faktisk er realiteten, kan være en svakhet.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet kommer fra det engelske ordet "reliability" og handler om hvor pålitelig datamaterialet er (Johannesen m.fl., 2010, s. 40). Videre forklarer de at det dreier seg om hvor nøyaktig undersøkelsen er, hvilket datamateriale som brukes, hvordan data er samlet inn på og hvordan det bearbeides. Datas reliabilitet kan testes på ulike måter, enten ved å gjennomføre den samme undersøkelsen med noen ukers mellomrom, eller la ulike forskere undersøke samme fenomen. Hvis resultatene er det samme tyder det på at datamaterialet har høy reliabilitet. Det handler om forskningens data er til å stole på, om det stemmer overens med virkeligheten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) påpeker at intervjueren gjennom ordvalg kan påvirke oppgavens reliabilitet. Ledende spørsmål fra forskeren kan påvirke informantens svar, noe som kan gi et feilaktig resultat.

Flere faktorer kan ha påvirket vår studies reliabilitet. Før intervjuene var vi nøye med å utforme åpne og tydelige spørsmål, for å styrke oppgaves pålitelighet. Siden vår studie kun baserer seg på intervju, og ikke observasjon, kan vi ikke med sikkerhet si at resultatet stemmer med virkeligheten til lærerne, noe som kan være en svakhet. For å unngå misforståelser eller mistolkning, valgte vi å transkribere intervjuene på dialekt. Funnene er presentert ordrett, med flere direkte sitat, noe som kan styrke oppgavens pålitelighet. Analyse og bearbeiding av data vil i noen grad være påvirket av egen tolkning, da vi plukket ut det vi anså som viktig.

3.6 Forskningsetikk

I en kvalitativ studie er forskeren deltakende under innsamling av data, analyse og tolkning (Nilssen, 2012, s. 29). Datamaterialet vi samlet inn i dette studiet ble dannet gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne, og vi kunne i stor grad respondere og tilpasse

datainnsamlingen til omstendighetene. Dette gjorde vi ved å stille nye spørsmål med utgangspunkt i svarene fra informantene.

Forskning innebærer å innhente informasjon og personvernsopplysninger om informantene som kan gjøre det mulig å identifisere enkeltpersoner (Johannesen m.fl., 2010, s. 93-94). I vår studie innhentet vi informasjon og personvernsopplysninger om våre informanter og intervjuene ble gjennomført med lydopptaker. Med dette som bakgrunn meldte vi vår studie inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS).

Siden studiens data ble samlet inn gjennom intervju hvor både informantene og vi var deltakende, ligger det et etisk ansvar under innsamling, bearbeiding, analyse og presentasjon. Informantene har rett til selvbestemmelse, informasjon, privatliv og å ikke bli utsatt for skade (Johannesen m.fl., 2010, s. 91-92). Vi vil videre i kapitlet gå dypere inn på informert samtykke, konfidensialitet og forskerens ansvar for å unngå skade.

3.6.1 Informert samtykke

Ved rekruttering av informantene sendte vi med opplysninger om masteroppgavens formål, gjennomføring av intervju og informerte om at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi årsak. Informantene måtte også gi skriftlig samtykke til deltakelse i studien. I samtykkeskjemaet informerte vi også om at vår veileder har tilgang til det anonymiserte datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-105) forklarer at informert samtykke innebærer at forskeren sikrer seg at informantene deltar frivillig, at de er informert om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen og at de har fått informasjon om forskningsprosjektets formål. De bør også få informasjon om hvem som har adgang til datamaterialet, at forskeren har rett til å offentliggjøre hele eller deler av intervjuet og at informantene selv har mulig adgang til transkripsjonen og analysen av de kvalitative dataene. Alle informantene fikk tilbud om å få tilsendt masteroppgaven, noe en av informantene ønsket.

3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet i forskning handler om at informantene har rett til å bestemme hvilken informasjon forskeren får lov til å offentliggjøre og at forskeren ikke bruker opplysningene slik at informantene kan identifiseres (Johannesen m.fl., 2010, s. 92). Informantene har også

rett til å bestemme hvilken informasjon forskeren skal få adgang til. Under intervjuene ble ikke navn på lærer, skole eller elever nevnt, for å opprettholde kravet om anonymitet. Personvernsopplysninger som navn på forskningsdeltakerne eller skole ble ikke lagret på datamaskin, og vil derfor ikke kunne knyttes til intervjuene. Vi markerte intervjuene med tall som ble knyttet opp mot fiktive navn, som vi brukte når intervjuene skulle analyseres. Alt av datamateriale er anonymisert, og lydopptak vil være slettet ved prosjektslutt. Som forskere måtte vi ta hensyn til informantene og ikke presse dem til å svare på spørsmål de var ukomfortable med eller som de ikke ønsket å svare på. Hvis informantene ønsket å trekke tilbake utsagn måtte også dette tas hensyn til.

3.6.3 Forskerens ansvar for å unngå skade

Ved innsamling av data gjennom intervju kan følsomme og vanskelige temaer bli berørt (Johannesen m.fl., 2010, s. 92). Informantene skal utsettes for minst mulig belastning og ikke utsettes for skade. Som forskere måtte vi holde oss nøytral og objektiv under intervjuene, og vi unngikk å stille spørsmål eller komme med egne vurderinger som kunne sette informantene i en vanskelig situasjon. Vi er ikke hjelpere og målet var ikke påvirke informantenes kunnskap om emosjonell og sosial kompetanse. Vi var forskere som i all hovedsak var ute etter deres refleksjoner, meninger og erfaringer.

4 Analyse av funn

Vi vil i dette kapitlet analysere funnene i vår studie. Problemstillingen er rammen for kategoriseringen vi har gjort, og empirien vil bli presentert med utgangspunkt i hovedtemaene fra funnene. Formålet med studien er å få frem lærernes erfaringer, meninger og opplevelser knyttet til tilrettelegging for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever.

Utvalget i studien består av fem informanter. To av informantene er fra samme skole, de øvrige fra tre ulike skoler. Alle informantene har ulik bakgrunn innenfor læreryrket, og alle jobber på mellomtrinn og/eller ungdomsskole. For å ivareta både anonymitet og lærernes stemmer har vi valgt å gi informantene pseudonymer. For å tydeliggjøre for leseren hvilke to lærere som er fra samme skole, har vi valgt å gi de samme forbokstav. Disse to lærerne vil gå under pseudonymene Roger og Rita. De øvrige lærerne vil gå under pseudonymene Markus,

Trine og Sara.

4.1 Lærernes erfaringer og kompetanse

4.1.1 Erfaringer

Alle informantene har ulik bakgrunn fra læreryrket. Roger har jobbet 13 år på barneskole og 8 år på ungdomsskolen, i tillegg til noen år som rådgiver på en ungdomsskole. Rita har jobbet totalt 16 år i skolen, hvor to av dem er på barneskolen. Sara har jobbet som lærer i 8 år, både på barnetrinn og ungdomstrinn. Markus har jobbet i skolen i 4 år med elever fra både mellomtrinn og ungdomstrinn, mens Trine er på sitt andre år ute i jobb på mellomtrinnet. Alle har pedagogisk utdanning, i tillegg har Markus 30 studiepoeng i spesialpedagogikk. Fire jobber som kontaktlærer, mens Markus har stilling som spesialpedagog.

Generelt ga informantene uttrykk for at de, i mer eller mindre grad, har møtt på utagerende elever jevnlig i alle årene de har vært ute i jobb. Markus har i flere år jobbet tett på elever med atferdsvansker, i sin jobb som spesialpedagog. To av informantene trekker frem at elever med sosiale og emosjonelle vansker har vært en gjenganger.

4.1.2 Forståelse for begrepene

Informantenes forståelse for begrepet utagerende atferd kommer i hovedsak fra deres erfaring med utagerende elever. Generelt sett beskriver de en fysisk og verbal atferd som skiller seg ut fra resten av elevgruppa og hva som er forventet av eleven. Rita beskriver utagerende atferd som en fysisk atferd som får de andre elevene i elevgruppa til å sperre opp øynene. Hun beskriver situasjoner hvor elever har vært voldelig både mot inventar i klasserom og mot medelever, hvor både elevenes læring og sikkerhet har blitt påvirket av atferden. Roger trekker frem at elever med utagerende atferd ofte har manglende impuls kontroll og at den utagerende atferden ofte oppstår i konflikter med medelever.

Informantene virker å ha noe lik oppfatning av hva sosial og emosjonell kompetanse er. Sara beskriver det slik: "Sosial kompetanse tenker æ e ferdighet an elevan vise, når de e sammen med andre folk, eleva, lærere eller andre, mens emosjonell kompetanse e kordan de klare å sette ord på eller takle følelsa".

Markus påpeker at sosial kompetanse handler om å evne å se seg selv og tilpasse seg til de som er rundt seg, mens emosjonell kompetanse er å vise forståelse for andre, vise omsorg og

forstå andres følelser. Dette støttes opp av Rita, som trekker frem dette med å se hverandre og vite hvordan vi skal være med hverandre i sosiale settinger.

Samtlige av informantene vi intervjuet forsto begrepet tilpasset opplæring som å tilrettelegge undervisningen slik at alle får et godt læringsutbytte av opplæringen. I tillegg beskriver Roger det slik:

Før eleva som e snakka om nu, sånn med utagerende atferd, så betyr det jo at man må, reint strukturelt eller og sosialt da, inn å gjør en del tiltak eller tilpasninga kan du si, så dermed får du et litt sånn utvida begrep på det her med tilpassa opplæring.

Han forklarer at det handler om at alle elevene skal få lik rett til opplæring, og for at de elevene som viser utagerende atferd skal få et tilstrekkelig læringsutbytte må læreren i noen tilfeller tilrettelegge utover klasserommet. Markus beskriver tilpasset opplæring slik: "Nei det er at man, rett og slett tilrettelegge undervisninga og skolehverdagen opp mot de utfordringane som elevene viser eller de styrkan som elevene viser, og legge mest mulig til rette for mestring".

Generelt sett har alle informantene lik forståelse for begrepene utagerende atferd, sosial og emosjonell kompetanse, men det er noe forskjell i deres forståelse av tilpasset opplæring. Mens de fleste av informantene ser på begrepet tilpasset opplæring som faglige tilrettelegginger for å sikre at alle elevene sitter igjen med et godt læringsutbytte, mener en av informantene at det i tillegg handler om å gjøre sosiale og strukturelle tilpasninger, spesielt for elever med særskilte behov. Det kan se ut til at informantene vektlegger faglig og sosial tilrettelegging i sin forståelse for begrepet i ulik grad. Det Roger sier om at utagerende elever ofte mangler impuls kontroll og havner i konflikter, kan ses ut i fra at de kan mangle sosiale og emosjonelle ferdigheter for hvordan de skal takle vanskelige situasjoner.

4.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling

4.2.1 Kartlegging av eleven

To av informantene som jobber på ungdomsskolen har erfaring med overføringsmøter. Det første møtet er med skolens ledelse, PPT og ledelsen fra de andre skolene, mens på det andre møtet deltar kontaktlærerne og elevenes tidligere lærere fra barneskolen. Rita beskriver det slik: "Når du liksom får overgangsmøta så er det veldig mye som ikke står i papiran, men som

de sir på møtan”. Hun forklarer videre at den negative siden er at elevene ikke får begynt med blanke ark, men at dette gjør skolen mer forberedt på hva som kommer og hva de må ta spesielt hensyn til. Roger legger til at overføringsmøtene vil gi læreren direkteinformasjon om elevene, om noen har individuell opplæringsplan, diagnoser og om noen har spesielle behov med tanke på familiesituasjon. Han beskriver videre at informasjonsheving om eleven er av stor betydning for kontaktlærerne når de skal tilrettelegge skolehverdagen for elever som viser utagerende atferd.

Markus trekker frem at systematisk kartlegging av eleven er nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte eleven som viser en utagerende atferd. Her beskriver han at kartleggingen skjer hele tiden, både bevisst og ubevisst, men at systematisk kartlegging kan gi læreren innblikk i elevens atferd og mulighet til å oppdage mønster, om det er noe som går igjen og hva som er årsaken til det.

Informantene bruker ulike kartleggingsmetoder for å bli kjent med elevens utfordringer og atferdsmønstre. På den ene siden er overføringsmøter, hvor kontaktlærer og skolen får informasjon om eleven fra tidligere lærere og skole. Det kan virke som om informantene ser en nytte med overføringsmøtene, for å kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring, spesielt siden mye av informasjonen som kommer frem på møtene ikke står skrevet i dokumentene. Det kommer ikke klart frem hvorfor det gjennomføres to overføringsmøter, men vi tolker det slik at det første møtet vil gi den nye skole oversikt over elevens behov slik at de kan planlegge tiltak og ressurser som må være klart til skolestart. På det andre møtet vil kontaktlærere få informasjon om elevene fra tidligere lærere, slik at de er forberedt på hva som kommer. Til tross for at informantene mener det er viktig å få informasjon om elevene, tenker Rita at det også kan være negativt fordi eleven ikke får en "ny sjanse" til å starte med blanke ark. På den andre siden er systematisk kartlegging, som handler om å analysere elevens atferdsmønstre for å forstå hvorfor eleven viser den utagerende atferden. Her er det betydelige forskjeller, da den ene metoden går på informasjonsheving og kunnskap om eleven, mens den andre prøver å få en forståelse for individets atferd og hvorfor atferden oppstår. Vi tolker det slik at informantene mener informasjon om elevens behov og kunnskap om elevens atferd og hvorfor den oppstår, er essensielt i arbeidet med utagerende elever. For å kunne tilpasse skolehverdagen og jobbe med sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos eleven, mener informantene at det er avgjørende å ha kunnskap om den enkelte elevs

utfordringer og forutsetninger.

4.2.2 Tilpasninger og tiltak

Flere av informantene uttrykker at det er nødvendig med tydelige rammer og struktur, at skoledagen er trygg og stabil, spesielt for elever som viser utagerende atferd. Markus legger til at uansett hvordan type vansker eller atferd det er snakk om, vil tydelige rammer og struktur skape forutsigbarhet fordi elevene vet hva de har å forholde seg til. Trine støtter dette, og sier at elevene må ha en trygg og stabil person å forholde seg til, og at skoledagen må følge en fast struktur slik at de utagerende elevene vet hva som møter dem på skolen.

Rita legger til at det er viktig å avklare for elevene hva som er forventet av dem og hvordan man behandler hverandre. Da vet eleven hvor grensen går og sjansen for utageringen minker. Likevel er det viktig å møte elevene med forståelse og trygghet, samtidig som det er klare forventninger. "Æ bruka å sei at man kan rull ut den røde løperen for de, tel en viss grad, men de e nødt til å gå på den løperen. De kan ikke på en måte sving alt for mye til sia" (Rita).

Flere av informantene beskriver konkrete tiltak som er gjort for å tilrettelegge skoledagen for elever som viser utagerende atferd. Markus har erfaring med en-til-en undervisning med elever som har utfordringer med å være inne i klasserommet. Eleven blir gradvis fasett inn i klasserommet på arenaer eller områder som de vet eleven mestrer, for å bygge opp elevens mestringsfølelse og positive opplevelser. "Vi har brukt et sånt begrep at vi fyller ryggsekken med positive ting, fordi det har ofte vært sånn at de ser veldig lett det negative og kan hengse veldig opp i det" (Markus). Han understreker at en-til-en undervisningen ikke har påvirket elevens opplevelse av sosial tilhørighet.

Andre tiltak som informantene nevnte er praktiske aktiviteter på gård eller sammen med vaktmester, valgfag med oppfølging av assistent eller miljøterapeut og yrkespraksis en til tre dager i uka ute i bedrift med oppfølging av lærer. "De får energi gjennom oppgaver de gjør, og så får de oppleve mestring gjennom praktisk arbeid" (Sara). Roger mener yrkespraksis ute i bedrift gir elevene som har et problematisk forhold til skolen motivasjon til å fullføre skolegangen. Rita og Roger forteller at elever som viser alvorlig grad av utagerende atferd ofte har behov for å trekke seg tilbake og ta en pause, og i slike tilfeller får de disponere et eget rom som står klart når de begynner på skolen.

Rita uttrykker at integreringen av elever med alvorlig grad av utagerende atferd i noen tilfeller går for langt, da med tanke på tilfeller hvor eleven er en fare for både ansatte og medelever. Hun legger til at alle elever skal aksepteres slik de er, men hvis både elever og ansatte føler seg utrygg på skolen tenker hun at den utagerende eleven burde få hjelp utenfor skolens område.

Det kan virke som om samtlige av informantene mener trygghet, stabilitet, rammer og struktur er essensielt for at elever som viser utagerende atferd skal klare å takle skolehverdagen. På den andre siden er en av informantene klar på at eleven må vite hva som forventes og at skolens regler må følges. Eleven må forholde seg til skolens rammer, og på den måten skapes tryggheten og stabiliteten. I tilfeller hvor den utagerende atferden er av alvorlig grad, må det ifølge informantene settes i gang andre tiltak. Mens noen av informantene mener aleneundervisning er løsningen, mener andre at eleven må få hjelp utenfor skolens område. Ved en-til-en undervisning vil eleven gradvis fases inn i klasserommet, for å integrere eleven i det sosiale miljøet. Hvis eleven tas ut av skolen vil ansvaret for eleven legges over på noen andre og eleven vil ikke lengre være en del av det sosiale miljøet på skolen. En løsning kan være å samarbeide med andre aktører, for å gi eleven et avbrekk fra skolehverdagen. Dette mener informantene kan være positivt, fordi elevene får motivasjon og mestring gjennom praktisk arbeid, som kan bidra til at de fullfører skolegangen. Det kan se ut til at strukturell og organisatorisk tilrettelegging er svært viktig for å opprettholde elevens motivasjon for skolen.

4.2.3 Arbeid med sosial og emosjonell kompetanse

Samtlige av informantene mener læreren har en stor rolle i arbeidet med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos elevene. Både Roger og Rita trekker frem at kontaktlærer har et spesielt stort ansvar, blant annet fordi kontaktlærer er med på ansvarsgruppemøter og har faste oppfølgingssamtaler med elevene. "Vi kan gi litt sånn individuell veiledning eller evaluering av kordan uka har gått, går det greit, e det noe vi må gjør og så videre" (Roger). Rita legger til at når det er snakk om alvorlig grad av utagering vil miljøterapeuten ha mest ansvar for elevens utvikling og oppfølging, i tett samarbeid med kontaktlærer.

Sara legger til at det er læreren som har ansvaret for å fokusere på utvikling av sosial og emosjonell kompetanse gjennom å formulere mål, samt å bevisstgjøre elevene på deres atferd.

Elevan bruke sosial kompetanse ofte, men de får sjelden bekreftelse på at det var en god sosial handling. Så det trur æ lærerens rolle e, å bevestigjøre elevan, alle elevan, og særlig de utagerende elevan og de gangan de har gjort noe bra [...], men også når de gjør noe som blir feil. Ka e galt, så de klare å se det med andre øya (Sara).

Rita legger til at kompetansen hos hver enkelt lærer, både kunnskap om de utagerende elevene og erfaringskompetansen, bør heves, spesielt hos nytilsatte som ikke har vært i kontakt med problematikken før. Hun understreker at det er noe alle skoler bør ha fokus på, fordi mye av ansvaret for utagerende elever blir lagt over på miljøterapeuter.

Markus mener eleven har stort utbytte av å ha en egen lærer å forholde seg til. Han tenker at det er positivt både for lærer og elev, fordi man kan ha et større fokus de de områdene som det jobbes med.

Markus påpeker videre at læreren er en veileder og en tilrettelegger, som både skal vise forståelse for eleven men også skape forståelse hos eleven. Læreren kan bruke eksempler eller bilder, gjerne knyttet til noe eleven kjenner, slik som skolegården og hva som skjer der. Læreren og eleven kan komme fram til gode strategier for å unngå situasjoner som kan oppleves negativt for eleven.

Da tenke æ ka man gjør når man kjenne at man blir sint. Æ holdt på å si røde tanka. Ok, nå e det noen røde tanka, da kan det være lurt å gå vækk, eller det kan være lurt å gå til en voksen og på en måte søk hjelp der (Markus).

Strategibyging har vært et stort fokusområde hos Markus, og han legger til at de ser stor effekt av å jobbe med å utvikle strategier sammen med elevene. Sara legger til at hvis en elev blir sint og trenger en pause, så må læreren være positiv når eleven kommer tilbake. Hun forklarer at det handler om å vise elevene at det er greit å vise følelser, for å videre kunne jobbe med å lære eleven å takle følelsene.

Å jobbe med kompetanseutvikling i hele klassen mener flere av informantene kan være hensiktsmessig, spesielt for elever som viser utagerende atferd. Lærerne bør ha det bakhodet hele tiden og jobbe med det felles i klassen, slik at man har en felles forståelse for hva sosiale og emosjonelle ferdigheter er. Det kan være å ha skuespill eller andre opplegg i ulike fag slik

som KRLE og samfunnsfag.

At alle elevene er klar over det at man viser følelser på forskjellige måter. Noen kan være lei seg men tar det ut i sinne, noen kan være redd og ta det ut i sinne [...] for det tror jeg vil hjelpe, ikke bare de utagerende, men alle elevene, men da vil det kanskje hjelpe de utagerende enda mer, så da vil de kanskje ikke føle seg så alene når de jobber, og kanskje de andre viser en større forståelse for demmers måte å vise følelser på, for det er jo egentlig det de gjør når de utagerer, ofte (Sara).

Samarbeid mellom elevene i undervisningen er én metode for å øke elevenes sosiale kompetanse. Roger beskriver bruk av læringsvenn, hvor elevene hver måned bytter på hvem de sitter med. På denne måten får de øve seg på å forholde seg til hverandre og samarbeide om en oppgave.

En av informantene har god erfaring med å bruke vennegruppe for å veilede den utagerende eleven på hvordan man er med hverandre i sosiale settinger. Læreren tar ut elever som kommer godt overens med den eleven det gjelder, og sammen kan de gå gjennom regler til leker og tydeliggjort hvordan ting fungerer i det sosiale samspillet. "For ofte kan det være utfordringer for eleven, og at den utagerende atferden er et resultat av at han ikke forstår eller føler at han ikke får tell" (Markus).

Flere av informantene forteller at de har en lav terskel for å ta elever ut av klasserommet for å veilede dem på deres oppførsel. Det kan være å prøve å forklare hvorfor medelevene reagerer på elevens atferd og hjelpe eleven til å forstå hvordan man behandler hverandre og hva som forventes. "Så har vi jo brukt mye samtale [...] å snakke med eleven og prøve å skape litt refleksjon rundt ting og situasjonene som kanskje har oppstått eller som har vist seg å være vanskelig" (Markus). Hvis eleven i læringssituasjon gir uttrykk for at han ikke takler situasjonen, kan læreren ta eleven ut og gi veiledning. Roger legger til at eleven får sette ord på hvordan arbeidet gikk, hva det var som gikk galt og hva som kan jobbes med videre. Lærer og elev kan gjerne lage en avtale eller formulere mål, som må følges opp av lærer.

Det kan virke som om alle informantene mener det er kontaktlærer som har ansvaret for å jobbe med sosial og emosjonell kompetanse hos elevene. Likevel kan det se ut til at mye av dette ansvaret blir lagt over på miljøterapeut eller spesialpedagog, spesielt hos elever som viser utagerende atferd. En av årsakene til dette kan være manglende kompetanse hos lærerne,

som en av informantene uttrykker. Kompetanseheving hos lærerne er noe informantene mener skolene bør ha større fokus på. Når dette er sagt tenker en av informantene at det også er positive sider ved å ha en egen person på eleven, fordi læreren eller miljøterapeuten kan ha et større fokus på de områdene det jobbes med. Informantene har ulike konkrete tiltak de har satt i gang, for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos de utagerende elevene. Felles for alle er at eleven gjennom tiltakene skal lære seg å forholde seg til andre og å regulere følelsene sine. To av de konkrete tiltakene som er nevnt er strategioppbygging og samtale. Informantene mener at det handler om å gi eleven en forståelse for hvorfor den utagerende atferden oppstår og hva som kan gjøres for å unngå det. Det tredje tiltaket er samarbeid mellom elevene, og her har informantene noe ulik erfaring. På den ene siden kan det kun være snakk om samarbeid om faglige oppgaver, hvor elevene lærer seg å forholde seg til hverandre. På den andre siden kan elevsamarbeidet brukes for å lære eleven sosiale normer, hvordan man er med hverandre og hva man skal gjøre når man er uenig. Det fjerde tiltaket som ble nevnt er å jobbe med sosial og emosjonell kompetanse i klassen, som flere av informantene mener kan være hensiktsmessig fordi da får alle elevene i klassen en forståelse for hva kompetansene er.

4.2.4 Medisinering

En av informantene har noe erfaring med medisinering av elever som viser utagerende atferd, og forteller at dagens skole blir ofte kritisert fordi medisinering blir mer vektlagt enn strukturendringer. "Æ har erfaring med at begge delan fungerer, og noen ganga fungerer det med litt mindre medisin og litt meire sånn ramma og struktur" (Roger). Han påpeker videre at det er positivt at elever som har stor grad av manglende impuls kontroll og som lett minster konsentrasjonen går på medisin, for at de skal kunne sitte igjen med et godt utbytte av undervisningen.

Det kan se ut til at informantene ser både fordeler og ulemper med bruk av medisin hos utagerende elever, men det er kun de positive sidene som kommer klart frem. Med medisin sitter eleven igjen med et større faglig læringsutbytte der og da, men informantens syn på medisinering knyttet til sosial og emosjonell læring blir ikke nevnt.

4.3 Samarbeid

4.3.1 Skole-hjem samarbeid

Flere av informantene påpeke at et godt skole-hjem samarbeid er essensielt for å kunne lykkes i arbeidet med utagerende elever. Generelt sier informantene at det er viktig for de foresatte å vite hva som gjøres på skolen og at læreren vet hva som gjøres hjemme. "Hvis det skal bli stabilt for ungen så må foreldrene og skolen gjøre mye likt, eller ha litt samme syn" (Sara). Å dele arbeidet med sosiale og emosjonelle ferdigheter i mindre deler, og følge det opp både hjemme og på skolen, mener Sara er nødvendig for å kunne jobbe med kompetanseutvikling uten at det blir for stort eller utfordrende. Fokusområdene må være det samme både hjemme og på skolen, og det må gjennomføres samarbeidsmøter for å avgjøre hva som er viktig å arbeide med videre.

Markus beskriver at samarbeidsmøtene gir de foresatte innblikk i hvordan det går på skolen, hva og hvordan de jobber med enkelte situasjoner. I tillegg får læreren høre hvordan det går hjemme, hva foresatte ser og hva de gjør. Å avklare likheter og ulikheter i elevens atferd ser Markus på som viktig: "Så veit man jo at en elev kan jo være annerledes hjemme, i forhold til det på skola". Videre sier Markus at de gir ukentlig tilbakemelding til foresatte til enkeltelever. Det kan være å fortelle hvordan uka er gått eller gi ros til eleven fordi han har nådd målene som er satt. På den måten vil foresatte være involvert og kan følge opp de samme tingene hjemme.

Rita legger til at hjemmet i noen tilfeller ikke er like engasjert i elevens utvikling, eller ikke følger opp de tiltakene som gjøres på skolen. "Hvis at de hjemme da ikke følg opp det arbeidet vi gjør på skola, så e det, det e vanskelig å dra aleina i en ende, også føl du ikke at de støtta opp hjemme" (Rita). Hun understreker videre at de foresatte har ansvaret for å oppdra ungene sine, men at læreren selvfølgelig skal iverksette der det er behov. Likevel føler hun at skolen får stadig mer ansvar for oppdragelse.

Informantene gir uttrykk for at skole-hjem samarbeid er viktig for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, men at det avhenger av at samarbeidet er preget av gjensidig kommunikasjon og forpliktelse. Vi forstår det slik at informantene mener at lærer og foresatte må samarbeide om elevens sosiale og emosjonelle utvikling, ved at begge parter er involvert og fokuserer på de samme områdene. Samarbeidsmøter kan se ut til å være en god løsning for å avklare fokusområder, for å sikre at eleven får tilstrekkelig oppfølging både hjemme og på

skolen.

4.3.2 Samarbeid med ulike instanser

De fleste av informantene mener samarbeid med andre instanser er nødvendig for å kunne tilrettelegge opplæringen og skape en trygg og forutsigbar skolehverdag for elever som viser utagerende atferd.

Vi har i skola i dag fått en erkjennelse om at vi kanskje ikke, vi læreran, strekk heilt tel, så vi bruka jo en del assistenta, vi har både sosionom og vi har miljøterapauta inne i skola og disse bruke vi jo ganske aktivt (Roger).

Rita trekker frem at helsesøster kan være en stor ressurs i arbeidet med å utvikle emosjonell kompetanse, ved å fokusere på psykisk helse.

Det med at helsesøster har samtaler med eleven og fokus på det her med sortering av røde og grønne tanka, og den bevisstgjøringa av emosjonell kompetanse hos eleven, og hvordan de egentlig skal sortere følelsane sine, visuelt bare banke de dumme tankane i stykker (Rita).

Trine beskriver at i arbeidet med utvikling av sosial og emosjonell kompetanse kan det være hensiktsmessig å gjøre det i samarbeid med en sosionom: "Hu va jo veldig flink med den her samtalebiten og å prat med eleven, og still de rette spørsmålan og sett litt ting i perspektiv og diskuter med dem".

Markus mener det er fornuftig å bruke både kollegaer, skolens ledelse og PPT-ansatte når det oppstår ulike situasjoner eller problemstillinger rundt enkeltelever. Å få tilbakemelding og veiledning fra ulike apparater eller personer med relevant kompetanse ser han på som fordelaktig i arbeidet med å få ei positiv utvikling hos elever som viser utagerende atferd. Det kan være å få tilbakemelding på tiltak som allerede er satt i gang, få veiledning på hvordan man kan angripe en situasjon som har oppstått eller hva som bør gjøres videre. I tillegg kan PPT eller BUP komme inn å ha samtaler med den utagerende eleven, for å skape refleksjon og forståelse rundt situasjoner som har oppstått.

To av informantene forteller om et samarbeid med MST, som er et tilbud i regi av barnevernet

hvor terapeuter går inn i hjem som har utfordringer med grensesetting og ungdom med utagerende atferd. "De har et nært samarbeid med skole og e på en måte bindeledd i flere sammenheng mellom skole og hjem" (Rita). Roger beskriver at terapeuter gir veiledning til foresatte som føler de trenger hjelp til å sette grenser for egne barn, hvor barna har tatt fullstendig styring hjemme, som videre kan gi problemer eller utfordringer på skolen. Rita uttrykker at MST er en god støttespiller for både foresatte og skolen, og at samarbeidet fungerer bra. De har jevnlig samtaler med enkeltelever hvor de gir veiledning på elevens atferd, hvordan de reagerer i ulike situasjoner, hvordan de alternativt kan reagere og hvordan de føler seg. Elevene må sette ord på egen atferd, reaksjoner og følelser. Til foresatte blir det gitt veiledning på hvordan de responderer til barnets atferd, hva de gjør for å motivere til bedre atferd og hva de gjør for å snu en situasjon fra negativ til positiv. Foresatte får også hjelp til å håndtere egen frustrasjon. Rita påpeker at flere av de foresatte ofte har gitt opp fordi de ikke klarer å hanske med situasjonen. I tillegg til veiledning av foresatte og samtaler med elevene, gir også MST veiledning til lærere som er i kontakt med den enkelte elev. De kan gi råd og tips til hvordan læreren kan tilrettelegge for eleven og gi tilbakemeldinger på ideer som læreren kommer med.

Det kan virke som om lærerne føler de ikke har nok kompetanse eller tid til å takle utagerende elever alene, og derfor blir et samarbeid med andre instanser sett på som svært viktig i arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Informantene har erfaringer med flere instanser, som på ulike måter jobber med eleven i skolen. Mens noen beskriver bruk av helsesøster, miljøterapeut og assistenter i den daglige oppfølgingen, nevner andre samarbeid med PPT, BUP og MST. Den store forskjellen på disse instansene er at de sistnevnte har generell kompetanse om elevens utfordringer, mens de førstnevnte har stor kunnskap om eleven fordi de har den daglige kontakten. Andre forskjeller er at de førstnevnte instansene allerede er i skolen, mens de sistnevnte kommer utenfra og inn i skolen. Mens noen instanser er inne i korte perioder, har andre et samarbeid på opptil flere år. Vi tolker det slik, til tross for at informantene har ulik erfaring med bruk av ulike instanser, at informantene mener samarbeid med instanser i og utenfor skolen er positivt for utvikling av elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. Det kan se ut til at fagpersonene fra de ulike instansene kan ha forskjellige roller i arbeidet med elevene, blant annet samtale med elevene, utredning, behandling og veiledning av foresatte og lærere.

4.4 Elevenes læringsmiljø

4.4.1 Relasjonsbygging

Flere av informantene uttrykte at en viktig del av arbeidet med utagerende elever er å skape en god relasjon og faste og trygge rammer rundt eleven. ”Også e det jo det med å bli kjent med eleven, altså det å skape en relasjon for å kun også vit kordan du skal takle denne eleven” (Roger). Sara beskriver at ved å kjenne til elevens interesser og positive sider, og ikke bare direkte utfordringer og hvorfor den utagerende atferden oppstår, vil man i større grad kunne tilrettelegge skolehverdagen for at eleven skal oppleve mestring.

Æ trur det e utruli viktig å bli ordentlig kjent med de her elevan, og å skap de her trygge, faste ramman for dem, at dem ikke liksom får bare vær til stede, men at dem føle den tryggheten, at ting e kjent (Trine).

Trine mener at hvis læreren viser at han bryr seg om og er der for eleven, kan man avdekke årsaken til hvorfor eleven utagerer, og videre arbeide med å få ei positiv utvikling hos eleven.

Markus påpeker at noe av det viktigste han opplever i egen jobb er å skape en god relasjon med de elevene han jobber med. Han beskriver at elevene ser på han som en trygg og stabil person som er der for å hjelpe og veilede i ulike situasjoner som oppstår i løpet av skolehverdagen. Å vise forståelse for den enkelte eleven og hvorfor eleven handler som han gjør, uavhengig av diagnose, trekker han frem som viktig. Å trekke fokuset vekk fra elevens diagnose og over på hva eleven faktisk har utfordringer med, samt å skape trygghet rundt eleven og en god relasjon, mener Markus har fungert godt i hans jobb. Han understreker likevel at det er svært viktig at eleven har forståelse for at det er en lærer-elev relasjon, at læreren ikke er der som en kompis.

Felles arenaer eller interesser kan brukes som utgangspunkt for å bygge en relasjon med elevene. ”Vi har prata mye om på en måte livsverden og det som skjer utafor skola, og e har delt litt på en måte ka eg gjør på fritia og ka eg lika og sånne ting” (Markus). De felles interessene kan brukes som innledning til en samtale med elevene. Når negative situasjoner oppstår kan elevene i mange situasjoner stenge seg selv inne, og ved å by på seg selv og prate om noe helt annet kan være nok til at eleven og læreren er i gang med en dialog.

Vi tolker det slik at informantene mener en god lærer-elev relasjon har stor betydning for

både lærer og elev. Eleven opplever at læreren bryr seg og er interessert, mens læreren vet hvordan eleven burde håndteres og kan tilrettelegge med utgangspunkt i elevens interesser og styrker. Det kan virke som om det er like viktig å vite elevens styrker, så vel som elevens utfordringer og årsaken til at den utagerende atferden oppstår. Et interessant funn er at en av informantene legger svært mye vekt på å se og forstå eleven, ikke bare elevens diagnose. Et større fokus på eleven som individ, ikke diagnosen, mener Markus er svært viktig for å kunne finne årsaken til elevens atferd og videre kunne jobbe med elevens utfordringer.

4.4.2 Læringsmiljø, sosial inkludering og trivsel

Flere av informantene påpeker at læringsmiljøet i klassen har stor betydning for elevenes opplevelse av sosial inkludering. "Da handla det faktisk og om å lære de andre elevene at vi har faktisk eleva her i klassen [...] som på en måte ikke heilt veit kordan de skal te seg i sosial sammenheng" (Roger). Videre beskriver han at i tillegg til å lære den utagerende eleven hvordan han bør opptre, kan de andre elevene i klassen vise toleranse eller overse elevens atferd, og i noen tilfeller være med å veilede eller si stopp hvis det blir for mye.

Å arbeide med sosial og emosjonell kompetanse i hele klassen mener Sara er hensiktsmessig, for samtidig som det jobbes med kompetanseutvikling vil læreren også skape et inkluderende og trygt læringsmiljø. "Da vil alle få en større forståelse for den som utagerer" (Sara). Hun mener at elevene vil få en større forståelse for hva emosjonell kompetanse er og at det er greit å vise følelser på ulike måter. Hun forklarer videre at hvis eleven hele tiden blir tatt ut av klassen har de lett for å bli stemplet, i tillegg til at det er vanskelig å jobbe med sosial og emosjonell kompetanse når eleven er på alenerom. "Du treng jo noen rundt dæ å jobbe med" (Sara).

Rita har gode erfaringer med å samtale med elevene om hvordan man bør behandle hverandre: "Vi har snakka om det her at man skal være mot andre slik man vil de skal være med deg". Samtalen går på hvordan de vil ha det i klassen og hvordan de er mot hverandre. Hun understreker videre at miljøet må være slik at alle elevene føler tilhørighet, at de har en viktig plass i klassen. Det må etableres et godt klassemiljø hvor det er takhøyde for at hver elev er forskjellig og at elevene viser toleranse overfor hverandre. Hun understreker at det kan være krevende å realisere, fordi hver klasse består av ulike individer som gjør elevgruppa unik. Det som fungerer i en klasse fungerer ikke nødvendigvis i en annen. Hun har opplevd situasjoner hvor tilpasningen har gått bra, hvor den utagerende eleven føler stor tilhørighet i

klassen, men også situasjoner hvor de ikke har klart å integrere elever med utfordrende atferd. Dette har i ytterste konsekvens ført til at eleven sitter på eget rom, noen ganger etter eget ønske.

Men det er klart at noen av de er også såpass observant på egen atferd at de ikke vil gå inn i klassen, fordi de er redde for at atferden skal være på en sånn måte at de får det enda værre (Rita).

Sara påpeker at elever som mangler sosial og emosjonell kompetanse, som i ulike situasjoner kan utagerer fysisk og verbalt, ofte ikke blir sosialt inkludert fordi det kan være krevende for resten av elevgruppa å akseptere elevens atferd. Trine tenker at elever som viser en utagerende atferd ofte kan føle seg annerledes, at de ikke finner sin plass i klassen, og at de kan få reaksjoner fra medelevene og føle seg utenfor, noe som igjen påvirker elevens trivsel. Selv om eleven er klar over egen atferd kan eleven ha utfordringer med å kontrollere det.

Samtlige av informantene vi intervjuet var klar på at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for om de opplever sosial inkludering, som videre har stor betydning for elevenes trivsel. Roger beskriver det slik:

Kor stor grad av kompetanse de har vil jo vær veldig forskjellig. Noen har jo med sæ ei god ballast og noen har kanskje ei mindre ballast [...] men det er viktig, det med kompetanse på de her områdan for å, ja, både for å kunne forstå seg sjøl og for å forstå andre i det her samspille.

Han beskriver videre tilfeller hvor elever som ofte føler seg ensom har lite venner å spille på, og at kommunikasjonen på fritiden mellom eleven og medelever ofte er over internett. Dette vil igjen påvirke den sosiale interaksjonen, fordi det ikke er noe form for fysisk samhørighet etter skoletid. Den sosiale interaksjonen i skoletiden mener han kan være for liten til å bygge opp elevens sosiale kompetanse.

Samtlige av informantene fikk spørsmål om de tror sosial og emosjonell kompetanse har noe å si for elevens læringsutbytte. Generelt sier informantene at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse har stor betydning for om de trives og føler seg inkludert, og de mener at alle elever lærer bedre hvis de trives på skolen. "Faller man fort utenfor, som eg har opplevd med noen eleva noen ganger, så ser man at også, på en måte, den gleden for å jobbe og

motivasjonen forsvinne litt" (Markus). Lav trivsel og ensomhet hos elevene mener Markus kan hemme det faglige arbeidet, spesielt i situasjoner hvor elevene må samarbeide med hverandre.

Sara mener at siden sosial og emosjonell kompetanse er viktig for elevens trivsel, vil det også ha mye å si for elevenes læring. "Hvis du ikke fokuserer på sosial og emosjonell kompetanse så vil trivselen bli mindre, og hvis ikke trivselen er til stede, trivselen og tryggheten i det klassemiljøet du er i, så vil læringa også bli dårligere" (Sara). Rita beskriver elevenes læringsutbytte slik:

Nei trives du så lære du. Hvis du mistrives på skola så er du egentlig ikke åpen for læring i den grad heller, så er trur grobunn på det her med et godt klassemiljø, trivsel, lærer som ser deg og som gjør at du føler deg trygg og sett på skola, da åpnes også muligheten for læring. Er trur at de stenges hvis de ikke har det bra.

De fleste av informantene uttrykker at etablering av et inkluderende og trygt læringsmiljø har stor betydning for læringsutbytte til hver enkelt elev. De elevene som har vanskeligheter for å skjønne det sosiale spillet og forstå egne og andres følelser, og som i ytterste konsekvens faller utenfor læringsmiljøet fordi det ikke er mulig å få til integrering eller tilpasning, kan risikere å få et dårligere læringsutbytte av opplæringen.

Det kan se ut til at informantene mener bevisstgjøring er essensielt. Vi forstår det slik at elevene må vise toleranse og respekt overfor hverandre, og at de forstår hverandres utfordringer. Læreren og elevene må skape et felleskap hvor alle føler sosial tilhørighet, som igjen styrker læringen. Samtidig som eleven kan ha behov for å være på alenerom, tolker vi det slik at eleven også må være inne i klassen for å kunne utvikle sosial og emosjonell kompetanse. Det kan se ut til at lærerne mener at elevens opplevelse av sosial tilhørighet i stor grad påvirker elevens trivsel, som igjen påvirker læringsutbyttet. Vi tolker det slik at informantene mener at elever som ikke trives, heller ikke lærer like mye som resten av elevgruppa. Elevens sosiale og emosjonelle kompetanse kan se ut til å være essensielt for om de føler sosial tilhørighet og trivsel. Samtidig som skolen må jobbe med å skape et inkluderende læringsmiljø, må det også jobbes med elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse i klassen. Hver elevgruppe er unik, derfor kan det kreves særegne tiltak med utgangspunkt i hvordan klassen er. Det kan likevel se ut til at skolen blir en for liten arena til å

jobbe med det alene. Kompetansene må utvikles både på skolen og på fritiden, og da må eleven være i sosial interaksjon med andre også utenfor skoletiden.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil funnene fra forskningsintervjuene drøftes opp mot oppgavens teoretiske orientering. Drøftingen vil følge samme tematiske oppbygging som analyse av funn, mens referanser til teori vil være hentet fra ulike kapitler og underkapitler i teoretisk orientering. Funnene fra de fem kvalitative intervjuene vil sammen med vår teoretiske orientering danne grunnlaget for en dypere forståelse for hva lærere tenker om sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever. Hensikten er å belyse problemstillingen "Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos elever som viser utagerende atferd" i størst mulig grad.

5.1 Lærernes forståelse for begrepene

Vi starter drøftingen med å ta for oss begrepene tilpasset opplæring, utagerende atferd og sosial og emosjonell kompetanse, som er de viktigste og mest brukte begrepene i denne studien. Disse begrepene er definert både i begrepsavklaringen og i teoridelen, og er presentert i analyse av funn som informantenes forståelse for begrepene.

5.1.1 Begrepet tilpasset opplæring

Begrepet tilpasset opplæring er et av de viktigste prinsippene som den norske enhetsskolen er bygd opp etter, og innebærer at opplæringstilbudet skal ha rom for alle, uansett faglige, sosiale eller fysiske forutsetninger og bakgrunn (Bø & Helle, 2014, s. 67). Generelt beskriver våre informanter at tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge for at alle skal sitte igjen med et godt læringsutbytte av undervisningen, noe som kan knyttes opp mot den faglige tilpasningen. Roger derimot, tar for seg begrepet i en mer utvidet forstand enn bare faglige tilrettelegginger, der han trekker fram sosiale og strukturelle tilpasninger som er spesielt rettet mot elever som viser utagerende atferd. Nilsen (2017, s. 16) understreker at skolen skal utvikle et felleskap som tar imot alle typer elever uansett bakgrunn, forutsetninger, behov og utfordringer de har. Vi tolker det slik at de sosiale og strukturelle tilpasningene som gjøres for å tilrettelegge for utagerende elever kan bidra til at de får et tilstrekkelig læringsutbytte, både faglig, sosialt og emosjonelt. På denne måten etableres det et inkluderende felleskap, med rom for alle. Tilpasninger med utgangspunkt i elevenes styrker og utfordringer, som Markus

påpeker, er spesielt viktig for at elevene skal oppleve mestring. Skolen blir en mangfoldskole, fordi opplæringen tilpasses den enkelte elev (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 16).

Et interessant funn er at det bare en av våre informanter beskriver en bred forståelse av tilpasset opplæring. Hvorfor det bare er en informant som nevner dette er vanskelig å si, men det kan ha med at det vanlige fokuset på tilpasset opplæring er å tilpasse undervisningen etter hvert barns behov. Det legges kanskje mindre vekt på andre faktorer som også må tilrettelegges for at prinsippet om tilpasset opplæring skal oppfylles. Selv om de andre informantene ikke nevner dette, trenger det ikke nødvendigvis å bety at de ikke tenker på sosiale og strukturelle tilpasninger, men at de regner det som en del av opplæringen.

5.1.2 Begrepet utagerende atferd

Informantene i vår studie forstår begrepet utagerende atferd stort sett ut fra egne erfaringer, hvor de forklarer en fysisk og verbal atferd som skiller seg ut fra den resterende elevgruppen og hva som er forventet. Manglende impuls kontroll blir av Roger nevnt som en utfordring utagerende elever sliter med, noe som gjør at de ofte kommer i konflikter med andre. Utagerende elever viser en form for uønsket atferd, ofte i form av banning, skriking, ødeleggelse av eiendeler, løgn, skulking, aggressivitet og andre former for problematisk atferd (Greene 2011, s. 25). Holland (2013, s. 16) betegner utagerende atferd som en lignende atferd som det Greene bruker, men sier også at årsaken er at de mangler sosial og emosjonelle ferdigheter, som gjør at de i vanskelige situasjoner viser en fiendtlig atferd mot andre ofte i form av verbal og fysiske utblåsing.

Det kan se ut til at informantenes erfaringer og forståelse for utagerende elever er lik den teoretiske forståelsen. Informantenes fokus er spesielt rettet mot elevenes fysiske eller verbale atferd, ikke hva som ligger til grunn for atferden. Vi tenker at elever med utagerende atferd må ses som et helhetlig menneske, der atferden er en respons på de problemene og vanskene som eleven har.

5.1.3 Begrepet sosial og emosjonell kompetanse

Informantene forstår sosial kompetanse som elevenes evne til å samhandle med andre, se seg selv, tilpasse seg andre og vite hvordan man skal være med hverandre i sosiale settinger. Informantenes forståelse av sosial kompetanse passer godt med den teoretiske definisjonen.

Ogden (2015, s. 225) definerer sosial kompetanse som et samspill på hvordan man tenker, handler og føler interaksjon med andre. Det handler om hvordan eleven evner å oppføre seg i sosiale settinger, og hvordan eleven takler sosiale interaksjoner.

Emosjonell kompetanse blir av informantene forstått som elevens evne til å sette ord på og takle følelser, samt å vise forståelse og omsorg for andre. Dette kan knyttes opp mot definisjonen til Bø og Helle (2013, s. 65) som sier at det handler om å forstå sine egne og andre følelser, og hvordan man skal kontrollere sine følelser i ulike situasjoner.

Informantene har en lik oppfatning av sosial og emosjonell kompetanse som det den teoretiske definisjonen sier, men følelsesbegrepet blir av informantene bare koblet opp mot den emosjonelle kompetansen og ikke den sosiale. Samtidig kan man si at emosjonell kompetanse er en del av den sosiale kompetansen, men forskjellen her ligger i det at det emosjonelle er viktig når man skal te seg sammen med andre, men må likevel ses på som en egen ferdighet fordi egne følelser må en lære å mestre selv. Man kan ikke lære å mestre sine følelser i interaksjon med andre, men man kan lære hvordan man gi uttrykk for sine følelser i interaksjon med andre.

5.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling

5.2.1 Kartlegging av eleven

Når elever starter på en ny skole kartlegges ofte elevene for å finne ut hvilke tiltak som kan være hensiktsmessig å sette i gang for å tilpasse opplæringen ut fra elevenes forutsetninger og behov. Informantene mener at kartlegging av den utagerende elevens atferd er essensielt for at den nye skolen skal møte elevens behov. Rita og Roger har erfaring med å gjennomføre overgangsmøter for å kartlegge elevene før de starter på skolen. På slike møter er ofte instanser som har vært i kontakt med eleven involvert, for eksempel PPT (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 212-213). Roger og Rita påpeker at det ofte gjennomføres to forskjellige møter. På det ene møtet er PPT og begge skolenes ledelse med, og det andre er et møte mellom de gamle og nye kontaktlærerne. Det kommer ikke klart frem hvorfor det gjennomføres to ulike møter, men vi tolker det slik at det første møtet er et organisatorisk møte hvor skolen en oversikt over elevenes ressursbehov, mens på det siste møtet får kontaktlærere direkteinformasjon om elevenes utfordringer og forutsetninger. Informantene mener at overgangsmøtene er svært informative, spesielt siden mye av det som blir lagt frem på møtene ikke står nedskrevet i papirene til eleven. Overgangsmøtene er av stor nytte for

lærerne, fordi de får informasjon om elevens atferd, diagnoser og hjemmesituasjon. Vi tenker at med en slik tilgang på informasjon, kan lærerne tilrettelegge for eleven allerede fra første skoledag.

Det informantene beskriver om overgangsmøter kan knyttes til det Ogden (2015, s. 33) påpeker om kartleggingens målsetting. Kartleggingen skal identifisere de som trenger hjelp straks, avdekke sammenhenger mellom atferd og miljø, danne basislinjer for å vurdere tiltak og sikre at tiltakene er tilpasset problemets art, omgang og alvorlighetsgrad. Overgangsmøtene, slik som informantene beskriver det, vil identifisere hvem som trenger hjelp straks og sikre tiltak som er tilpasset elevens utfordringer, omfang og alvorlighetsgrad. Det er lite fokus på å avdekke årsaken til elevens atferd, og det nevnes heller ikke oppfølgingsmøter for å evaluere tiltak som er satt i gang. Ved systematisk kartlegging, derimot, mener Markus at læreren vil analysere og få forståelse for elevens atferd og hvorfor atferden oppstår. Da vil læreren avdekke sammenhenger mellom elevens atferd og miljø, som ifølge Ogden (2015, s. 33) er en av målsettingene med kartlegging. Markus påpeker at kartlegging av elevene skjer både bevisst og ubevisst, men at systematisk kartlegging vil avdekke mønster i elevens atferd. Kartleggingen blir brukt som et problemløsende tiltak hvor problemet kartlegges og det settes i gang tiltak (Ogden, 2015, s. 32-33). Denne prosessen er viktig for å kunne forstå elevens utvikling og for å kunne endre elevens atferd i positiv retning. Mens Roger og Rita legger mest fokus på kartlegging i forberedelsesfasen, ved å innhente informasjon og kunnskap om eleven, fokuserer Markus på å kartlegge jevnlig for å avdekke og jobbe med elevens atferdsvansker over tid. Ved bruk av begge kartleggingsmetodene samtidig, vil tre av fire av kartleggingens målsetting nås. Verken Roger, Rita eller Markus nevner evaluering av tiltak, som er den siste målsettingen. Vi kan ikke med sikkerhet si at informantene ikke gjennomfører evaluering av tiltak, men siden det ikke blir nevnt under de kvalitative intervjuene kan det se ut til at det ikke blir vektlagt i like stor grad som de andre målsettingene. Ut fra dette ser vi at kartlegging av elevens bakgrunn, atferd og årsaken til atferden er svært nyttig i arbeidet med sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever.

Rita påpeker at selv om det er mye positivt med overgangsmøter før skoleåret starter, vil det føre til at elevene ikke får starte med blanke ark. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 213) viser til at noen skoler ikke begynner med overgangsmøter før den utagerende atferden eventuelt oppstår på den nye skolen, dette fordi at elevene skal få mulighet til å begynne med

blanke ark. Skrøvset m.fl. (2017, s.74-75) legger til at en elev som har vært utfordrende på en skole, ikke nødvendigvis vil vise samme atferd i en ny kontekst. Negative interaksjoner med tidligere lærere kan være en av årsakene til at en elev viser en utagerende atferd. Vi tolker det slik at det kan være hensiktsmessig å først bli kjent med eleven, fremfor å danne seg et bilde av eleven ut fra andres oppfatninger og erfaringer. Elevens tanker og meninger bør også bli hørt, for å sikre at misforståelser eller mistolkninger av elevens atferd kommer frem. Det er mange faktorer som kan være årsaken til atferden, blant annet dårlige relasjoner, manglende tilrettelegginger eller forståelse for elevens utfordringer. Det er derfor en overveielse man må gjøre i forhold til den informasjonen man får av hvordan eleven har vært tidligere. Noen tiltak kan være lurt å sette i gang med en gang, mens andre kan det hende man bør vente med, for å sikre at eleven får starte med blanke ark. Elever med utagerende atferd har gode ressurser og ferdigheter som kan bygges videre på, og den utagerende atferden vil oppstå i situasjoner som eleven ikke takler (Ogden, 2015, s. 195). Vi tenker at kartlegging av elevens forutsetninger og behov kan brukes som utgangspunkt for å unngå situasjoner som eleven har vanskeligheter med å takle. Samtidig bør eleven få trening i å mestre vanskelige situasjoner, ved å utvikle og bygge videre på elevens sosiale og emosjonelle ferdigheter.

5.2.2 Tilpasninger og tiltak

Samtlige av informantene mener at struktur, rammer og trygghet er viktige faktorer i tilpasningen for elever som viser utagerende atferd. Etablering av regler og rutiner, tydelig ledelse og ved å gi oppmerksomhet på positiv atferd vil føre til at elevene bryter mindre regler og forebygge at de tar dårlige valg (Bergkastet m.fl., 2009, s. 25). Det handler om at skolen skal føles trygt og det skal være forutsigbart slik at eleven alltid vet hva som kommer. Den strukturelle organiseringen skal være tilpasset elevens behov og være kjent for eleven. Siden barn tilbringer en stor del av oppveksten sin i barnehage, skole og SFO (Ogden, 2015, s. 261), tenker vi at tilpasningene som gjøres i skolen har stor betydning for eleven. Skolen har i tillegg et spesielt ansvar for elevens sosiale og emosjonelle læring, fordi de tilbringer så mye tid på skolen.

Rita understreker at elevene må vite hva som forventes, samtidig som skolen skal legge til rette for den enkelte elev. Skolens regler skal følges, og eleven må til en viss grad tilpasse seg skolen. En av utfordringene til elever som viser utagerende atferd gå akkurat på dette med å følge regler, fordi de ikke har forutsetninger for å takle de kravene som skolen stiller (Elvén, 2017, s. 25). Årsakene kan være at eleven ikke evner å beholde roen eller å planlegge, takler

stressituasjoner dårlig, mangler impulskontroll eller relasjon til læreren. I tillegg kan eleven i noen tilfeller føle seg utrygg i klassen. Elvén (2017, s. 26-29) mener skolen må tilpasse seg eleven og hjelpe eleven med å tilegne seg de ferdighetene som trengs for å møte forventningene, i stedet for å stille for høye krav. Her kan det se ut til å være et språk mellom lærerens og Elvéns mening. Holland (2013, s. 27-29) hevder at læreren i liten grad kan påvirke og løse de indre årsakene for utageringen, slik som problemer hos barnet eller hjemmemiljø, og at det derfor bør legges mest vekt på den konteksten problemet oppstår i. Fokuset flyttes dermed fra individ til system, som er årsakene til at eleven utagerer her og nå, for eksempel manglende sosiale ferdigheter, konflikter eller feil bruk av konsekvenser. Vi tolker det slik at læreren må finne ut hva det er med situasjonen som fører til utageringen, og jobbe videre med det. For høye krav til eleven kan i noen tilfeller føre til økt utagering, fordi eleven ikke føler mestring over situasjonen. Læreren har i stor grad mulighet til å påvirke situasjoner som oppstår, ved å jobbe med konteksten rundt eleven. En slik tilpasning for eleven kan føre til mindre utagering, noe som igjen gjør at eleven får en bedre skolehverdag.

Bruk av spesialundervisning kan være en løsning for elever som viser utagerende atferd. Markus har gode erfaringer med aleneundervisning med elever som viser utagerende atferd, og forklarer at eleven fases gradvis inn i den ordinære undervisningen på områder som eleven mestrer, for å opprettholde elevens følelse av sosial inkludering. Eleven opplever mestringsfølelse og får flere positive opplevelser. Dette støttes opp av Nordahl (2012a, s. 12) som sier at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen må få tilbud om spesialundervisning. Undervisningen gjennomføres slik at eleven får ekstra støtte og hjelp, og det kan bidra til at eleven føler mer mestring enn det de opplever i den ordinære undervisningen (Nordahl, 2012a, s. 13). Et alternativ til spesialundervisning kan være tilrettelagte opplegg som gir eleven et avbrekk fra skolehverdagen. Flere av informantene nevner samarbeid med vaktmester, yrkespraksis eller arbeid på gård, hvor de er i et samspill med andre. Elevene får mestring gjennom oppgavene de gjør og kan få motivasjon til å fullføre skolegangen. På denne måten blir skolen tilpasset mangfoldet, fordi hver enkelt elev får tilpasset opplæringen etter deres evner og faglige, sosiale og kulturelle forutsetninger (Bjørnsrud & Nilsen, 2011, s. 16).

Rita påpeker at elever med alvorlig grad av utagerende atferd bør få hjelp utenfor skolens område, hvis de er en trussel for både lærere og medelever. Begrepet alvorlige atferdsvansker brukes når det er snakk om lovbrudd, vold og rømming (Ogden, 2015, s. 194-195). Å ta en

elev ut av skolen strider med opplæringsprinsippet som går på at skolen skal være inkluderende, tilpasset og likeverdig (Nordahl & Overland, 2015, s. 13). Enhetsskolen skal være en felles skole for alle, uansett utfordringer (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 36-41). Likevel kan det være utfordrende å inkludere elever som viser alvorlig grad av atferdsvansker, fordi de kan være en trussel for andre, og fordi alvorlige atferdsvansker omhandler store avvik fra hva som er sosialt akseptert (Ogden, 2015, s. 194). Et tiltak som informantene nevner for å tilrettelegge skolehverdagen for elever som viser alvorlig grad av utagerende atferd er bruk av egne rom. De mener elevene kan ha behov for å trekke seg tilbake og ta en pause, for at de skal kunne takle skolehverdagen. Ut fra dette ser vi at tiltak som spesialundervisning, yrkespraksis eller andre tilrettelagte opplegg kan være positive og hensiktsmessige tiltak for elever som viser utagerende atferd, så lenge det ikke gjøres i for stor grad. For å kunne jobbe med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse må eleven må være deltaker i det sosiale felleskapet, og da er interaksjon med medelevene en avgjørende faktor.

5.2.3 Arbeid med sosial og emosjonell kompetanse

I de kvalitative intervjuene kom det frem at miljøterapeuter og spesialpedagoger får mye av ansvaret for sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos den utagerende eleven, selv om det er kontaktlærer som har ansvaret for elevens opplæring. Eleven må møte kompetente, omsorgsfulle voksne som er åpen for endringer for at arbeidet med kompetanseutviklingen skal kunne lykkes (Ogden, 2015, s. 253). Kompetanseheving av lærere, da spesielt nyutdannede som har liten erfaring med utagerende elever, blir av Rita etterlyst. Hun mener skolene bør ha mer fokus på dette området, slik at lærerne har kompetanse i å håndtere og få til positive endringer hos elever med utagerende atferd. Vi tolker det slik at selv om det er lærerens ansvar å sørge for tilstrekkelig sosial, emosjonell og faglig opplæring, blir arbeidet lagt over på personer som har utdannelse i å håndtere elever med spesielle behov. Likevel mener informantene at det kan være positivt at eleven har en fast person å forholde seg til, spesielt hvis atferdsvanskene er omfattende. Miljøterapeuten eller spesialpedagogen kan ha et større fokus på områdene det jobbes med, og sikre at eleven får god nok oppfølging.

Informantene nevner flere konkrete tiltak som gjennomføres for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos elever som viser utagerende atferd. Målet er at eleven skal lære seg å regulere egne følelser og å forholde seg til andre. Et av tiltakene som nevnes er strategibyging. Å utvikle strategier i samarbeid med eleven selv ser Markus stor effekt av, fordi lærer og elev kommer i felleskap fram til gode strategier for å unngå at negative situasjoner oppstår.

Elevene må lære seg å tolke sosiale problemer og forstå reglene i sosiale samspillet, for å kunne regulere de negative tankene og finne positive alternativer som kan løse problemet (Ogden, 2015, s. 188). Markus forteller at når eleven blir sint eller lei seg, vet eleven at løsningen kan være å fjerne seg selv fra situasjonen eller kontakte en voksen, fremfor å reagere med voldelige eller verbale utbrudd. Strategibyggningen kan hjelpe eleven til å utvikle kognitiv restrukturering, som er å endre tankesettet fra negativt til positivt for å unngå handlinger som strider med hva eleven egentlig ønsker (Ogden, 2015, s. 188). Utagerende atferd strider med hva som er sosialt akseptert, og kan hindre elevens utførelse av sosiale ferdigheter. Elvén (2017, s. 17-18) påpeker at når en elev rømmer vekk fra en vanskelig situasjon, som en løsning på et problem, kan læreren se elevens løsning som et problem. Hvis læreren derimot har kjennskap til elevens utfordringer, kan de i felleskap komme fram til gode løsninger. Dette støttes opp av Sara, som sier at elever som trenger en pause og viser det ved å fjerne seg selv fra situasjonen, må læreren være positiv og vise støtte når eleven kommer tilbake. Vi tenker at strategibyggning i samarbeid med eleven selv vil bidra til at elevene i større grad klarer å håndtere situasjoner eller problemer på en måte som er sosialt akseptert. Eleven blir klar over hva som er akseptert i det sosiale samspillet, og velger mer positive alternativer enn verbal eller fysisk utagering. Det kan styrke elevens utførelse av sosiale ferdigheter, og videre bidra til at eleven blir sosialt inkludert. I tillegg vil elevens løsning på ulike problemer være avtalt med læreren, for å unngå at læreren ser elevens løsning som et problem.

Informantene mener elevsamtaler kan hjelpe eleven til å reflektere over egen atferd, få en forståelse for hvorfor medelevene reagerer som de gjør og hva som kan gjøres for å unngå at negative situasjoner oppstår. Ofte kan utagerende elever ha vanskeligheter med å sette seg inn i andres perspektiv og forstå hvorfor medelevene reagerer på deres atferd (Greene, 2011, s. 35). Under de kvalitative intervjuene kom det frem at elevene må få bekreftelse på om en handling er en god sosial handling, eller tilbakemelding på hva det var som galt. Dette støttes opp av Ogden (2015, s. 153) som sier at tilbakemelding og bekreftelse er viktig i arbeidet med å utvikle verbale og non-verbale ferdigheter. Vi tolker det slik at samtaler med eleven er essensielt i arbeidet med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Elevene trenger bekreftelse og tilbakemelding på egen atferd, samt å reflektere over hvorfor atferden får medelevene til å reagere og hva som kunne vært gjort for å snu situasjonen fra negativ til positiv. Vi tenker at samtidig som skolen skal tilpasse seg elevenes forutsetninger og behov, må elevene til en viss grad lære seg å tilpasse og regulere sin egen atferd i det

sosiale samspillet, for å kunne takle skolehverdagen og samfunnets krav. Samarbeid mellom elevene om faglige oppgaver tenker informantene kan hjelpe elevene til å lære seg hvordan man forholder seg til hverandre. Ogden (2015, s. 259) støtter dette og sier at gruppeprosjekt kan brukes for å integrere utvikling av sosiale ferdigheter i undervisningen. Han sier videre at rollespill eller andre aktiviteter som krever samspill også kan benyttes. Informantene trekker frem at sosial og emosjonell kompetanseutvikling kan jobbes med felles i klassen, blant annet gjennom rollespill. Informantene mener at elevene får en forståelse for hva kompetansene er, og at ulike personer kan vise følelser på ulike måter, for eksempel ved å bli sint eller voldelig. Vi tenker at fokus på sosial og emosjonell kompetanse i klassen er positivt, men må gjøres samtidig som det gis individuell veiledning for at eleven som utagerer skal få god nok oppfølging og hjelp i arbeidet med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse.

Markus mener at for å sikre at eleven vet hva som forventes i sosiale settinger, og for å unngå utrygge situasjoner som kan føre til utagering, kan bruk av vennegruppe være et nyttig tiltak. Medelever som kommer overens med den aktuelle eleven kan i samarbeid med lærer og elev forklare regler til leker og tydeliggjøre hvordan man behandler hverandre i det sosiale samspillet. Dette kan ses i sammenheng med at det er mest hensiktsmessig å jobbe med elevens utfordringer før de oppstår, fordi da har eleven selvkontroll og er interessert i å samarbeide (Elvén, 2017, s. 57-58). Det vil være vanskelig å kommunisere med eleven når den utagerende atferden allerede har oppstått. Motsatt vil man ved å være proaktiv løse problemene før de oppstår. Elever som utagerer har ofte liten grad av selvkontroll på grunn av emosjonelle vansker (Ogden, 2015, s. 63-64). Vi tenker at siden dette har stor innvirkning på elevens sosiale kompetanse og hvor godt medelevene aksepterte den aktuelle eleven, vil man ved å jobbe med utfordringene i forkant unngå situasjoner som strider med hva som er sosialt akseptert. I tillegg vil sosial læring, for eksempel å klargjøre regler i det sosiale samspillet, fremme mestring og sosial tilpasning (Ogden, 2015, s. 251).

Ut fra våre funn ser vi at ingen av våre informanter nevner undervisning om sosial læring utenfor fagene, sett bort fra helsesøsters program om psykologisk førstehjelp. Ogden (2015, s. 259) hevder at elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse vil styrkes hvis det, i tillegg til integrering av kompetansene i vanlige fag, timeplanfestes en time med sosial læring i uken. Ogden (2015, s. 160) påpeker videre at sosial læring er et tema hvor det forventes mye og undervises lite i, noe som til en viss grad stemmer overens med våre funn. Våre informanter ser betydningen av å jobbe med utvikling av sosial og emosjonell kompetanse, men ingen har

faste timer med sosial læring. Det kan tenkes at hvis sosial og emosjonell kompetanse får et større fokus i læreplanen, vil arbeid med kompetansene bli mer prioritert. Det blir i dag lagt mindre vekt sosial læring og større vekt på kunnskapsmålene i læreplanen, kognitive og intellektuelle ferdigheter (Ogden, 2015, s. 255).

5.2.4 Medisinering

På spørsmål om hva som kan gjøres i skolen for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse, reflekterte Roger omkring bruk av medisinering kontra strukturendringer. Informanten ser klare fordeler med bruk av medisin hos utagerende elever, fordi de lett mister konsentrasjonen og har manglende impuls kontroll. Barn med diagnosen ADHD kjennetegnes ofte ved oppmerksomhetsproblemer, impulsivitet og overaktivitet (Holland, 2013, s. 23). Engh (2014, s. 33) forklarer at medisin ikke vil fjerne elevens konsentrasjonsproblemer eller atferdsutfordringer, men vil gjøre eleven mer mottakelig for veiledning og undervisning. Eleven får utbytte av undervisningen eller veiledningen der og da, men medisinen vil ikke bidra til en positiv atferdsutvikling hos eleven over tid. Roger påpeker at det i noen tilfeller vil fungere godt med endring av struktur og rammer, mens noen elever vil få bedre læringsutbytte av å gå på medisin. Dette knytter han opp kritikken av dagens skole, som går på at skolene vektlegger medisinering mer enn strukturendringer. I liket med vår informant mener Engh (2014, s.37) at medisinering kan være positivt for elever som har diagnosen ADHD, for at de skal mestre skolen. Han understreker likevel at det må gjøres personlige vurderinger før det tas en avgjørelse om medisinering.

Greene (2011, s. 32-33) på sin side er skeptisk til medisinering, fordi det ofte gis til barn som har vanskeligheter med å regulere følelsene sine. Årsaken til dette er at det i mange tilfeller gis diagnoser fremfor å kartlegge elevens problemer. Han forklarer videre at barn som viser utagerende atferd ofte har kroniske problemer som aldri har blitt løst og da vil ikke medisinering være et godt alternativ. I tillegg er det viktig å huske på at ikke alle barn med atferdsvansker har diagnosen ADHD (Holland, 2013, s. 25). Vi tolker det slik at medisinering av utagerende elever vil påvirke elevens atferd positivt i den periode medisinen brukes, men det vil ikke føre til varige atferdsendringer. Eleven får aldri løst sine atferdsutfordringer og lærer heller ikke å forstå og regulere egne følelser. Vi tenker at i tilfeller hvor medisinering er nødvendig, må det må gjøres samtidig som det jobbes med elevens sosiale og emosjonelle

kompetanse for å endre elevens atferd i en positiv retning.

5.3 Samarbeid

5.3.1 Skole-hjem samarbeid

Flere av informantene påpeker at et godt skole-hjem samarbeid har stor betydning i arbeidet med elever som viser utagerende atferd. Samnøy (2015, s. 12) støtter opp om det informantene sier og forklarer at et godt samarbeid mellom skole og hjem er svært viktig for at arbeidet med elevene lykkes, spesielt elever som har ulike utfordringer.

Generelt mener informantene at det er viktig at de foresatte vet hva som gjøres på skolen og at skolen vet hva som gjøres hjemme. I arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse tenker de at skolen og hjemmet bør jobbe med de samme fokusområdene, og målene må ikke være for store eller utfordrende. For elever med særskilte behov må læreren være villig til å lytte og å være i dialog (Samnøy, 2015, s. 109-110). Samarbeidet bør fokusere på elevens utfordringer og hvordan eleven kan være i samhandling med andre. Skolen og hjemmet får en felles forståelse for barnets utfordringer og kan i felleskap jobbe med å utvikle elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. Vi tenker at på denne måten blir både lærer og foresatte engasjert og involvert i elevens utvikling, slik at eleven får oppfølging både på skolen og hjemme. Sara forklarer at samarbeidsmøtene mellom lærer og foresatte kan brukes til å avklare fokusområdene som det skal jobbes med både hjemme og på skolen. Markus legger til at møtene gir foresatte innblikk i hvordan det går på skolen, om ukas mål er nådd og hvordan de løser ulike situasjoner, samt at læreren får vite hva foresatte ser og gjør hjemme. Dette kan ses opp mot det Samnøy (2015, s. 13-14) sier om at skolen kjenner eleven godt fra skolesituasjonen, mens de foresatte kjenner barnet fra hjemmefronten. Markus mener det er nyttig å avklare likheter og ulikheter ved elevens atferd hjemme og på skolen, fordi eleven kan se annerledes i ulike kontekster. Ut fra dette ser vi at samarbeidsmøtene kan brukes til å kartlegge elevens atferd i ulike kontekster, samtidig som det kan avtales hva som er viktig å fokusere på videre for å utvikle elevens sosiale og emosjonelle kompetanse.

Selv om skole-hjem samarbeidet ideelt sett skal være preget av gjensidig kommunikasjon og forpliktelse, erfarer en av informantene at dette ikke alltid er tilfellet. Rita forklarer at hjemmet ikke alltid er like engasjert i elevens utvikling og følger ikke opp tiltakene hjemme, noe som resulterer i at læreren ikke føler støtte fra foresatte. Berglyd (2003, s. 17-18) legger

til at foresatte, elev og lærer kan defineres som en gruppe, og at felles verdier, holdninger, interesser og følelser er forutsetninger for at en gruppe skal fungere. For at felleskapet i gruppen skal styrkes, må alle parter forstå viktigheten av å jobbe mot et felles mål. Likevel erfarer vår informant at skolen ofte får hovedansvaret for elevens oppdragelse. Elvén (2017, s. 40) mener på sin side at det er læreren som har ansvaret for å løse situasjoner som oppstår på skolen, og at dette ansvaret ikke skal legges over på de foresatte. I slike tilfeller bør det gjennomføres møter hvor læreren underretter de foresatte om hva som skjer i skoletiden. Nordahl (2012b, s. 8) legger til at det er lærerens ansvar å finne løsninger og ordne opp i problemer. Vi tolker det slik at foresatte må være engasjert og involvert i elevens utvikling for å lykkes i arbeidet med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, men at lærer har ansvar for å løse situasjoner eller problemer som oppstår. Foresatte skal likevel vite hva som foregår på skolen, og kanskje også være med på å finne gode løsninger.

5.3.2 Samarbeid med ulike instanser

Under forskningsintervjuene kom det klart frem at informantene ser på samarbeid med ulike instanser som essensielt i arbeidet med elever som viser utagerende atferd.

Samarbeidspartnerne som informantene nevnte er både instanser i og utenfor skolen, som jobber med elevene på ulike måter. Samarbeid med ulike instanser støttes opp av Buli-Holmberg og Ekeberg (2016, s. 208-210) som sier at instanser slik som PPT, helsesøster eller BUP kan hjelpe læreren i å lykkes i arbeidet med utagerende elever.

Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 42) legger til at PPT er en sakkyndig instans som skal hjelpe og støtte barn og ungdom i opplæringen. Informantene ser på samarbeid med ulike instanser som nødvendig for å kunne tilpasse opplæringen og skape en trygg og forutsigbar skolehverdag for elever med utagerende atferd. Markus legger til at tilbakemelding og veiledning fra apparater eller personer med relevant kompetanse er nyttig i arbeidet med å få til en positiv utvikling hos utagerende elever. Det kan være tilbakemelding på tiltak eller hjelp til å takle ulike situasjoner. Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 42-45) forklarer at PPT skal hjelpe til med å utrede og veilede eleven for å bidra til utvikling. De kan i tillegg bidra med kompetanseutvikling av lærere som arbeider med utagerende elever (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37). BUP, som er et tilbud for barn med psykiske vansker, skal hjelpe både med behandling og utredning av eleven (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 52). Både PPT og BUP nevnes konkret i de kvalitative intervjuene, hvor Markus forteller at de gjennomfører samtaler med elevene for å skape forståelse og refleksjon rundt situasjoner som oppstår. Ut fra dette

tenker vi at det kan være hensiktsmessig å samarbeide med PPT eller BUP for å utvikle den utagerende elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, men også for å veilede lærere på hva de kan gjøre i arbeidet med eleven. Fagpersoner i PPT eller BUP kan ha nyttige verktøy for å jobbe med elevens ferdigheter, og kan ha gode løsninger på ulike utfordringer som oppstår.

I det daglige arbeidet i skolen med utagerende elever og elever som viser manglende sosial og emosjonell kompetanse, ble helsesøster nevnt som en viktig støttespillere. Rita nevnte helsesøster som en spesielt viktig resurs når det er snakk om utvikling av emosjonell kompetanse. Helsesøsteren kan ha samtaler med elevene om psykisk helse og hvordan de skal sortere og kontrollere følelsene sine. Dette er et verktøy kalt psykologisk førstehjelp, som hjelper elever som har emosjonelle utfordringer (Cederkvist m.fl., 2017, s. 170). Elevene blir mer bevisst over egne og andres følelser og tanker, og bidrar til å utvikle mestringsstrategier. Elevenes emosjonelle kompetanse blir styrket gjennom samtale, ved at barnet får en forståelse for hvordan egne valg påvirker hvordan man selv og andre har det (Cederkvist m.fl., 2017, s. 173). Vi tenker at psykologisk førstehjelp kan være et godt tiltak for å utvikle elevenes emosjonelle kompetanse, slik at de forstå både egne og andres følelser, og vet hvordan man kan gi uttrykk for følelsene sine i samspill med andre på en sosialt akseptert måte.

Miljøterapeuter blir av flere informanter trukket frem som viktig i arbeidet med sosial og emosjonell kompetanseutvikling. Ogden (2015, s. 101) beskriver at miljøterapeuter har utdanning som barnevernspedagog, sosionom eller vernepleier og er blitt svært vanlig å møte på i skolen. Både Trine og Roger påpeker at miljøterapeuter blir brukt aktivt opp mot elever som har utfordringer i skolehverdagen, hvor de kan gjennomføre samtaler og reflektere rundt situasjoner som oppstår. Miljøterapeuter kan sammen med lærer, foresatte og eleven formulere konkrete mål og tiltak, delta i undervisning, gjennomføre elevsamtaler, jobbe med atferdsendrende tiltak og styrke arbeidet med sosial og emosjonell kompetanse (Ogden, 2015, s. 101-102). Målet er å bidra til utvikling og positive endringer hos eleven. Vi tolker det slik at selv om kontaktlærer har ansvaret for elevens utvikling, kan det være hensiktsmessig for eleven at det gjøres i samarbeid med en miljøterapeuter. Eleven får konkret veiledning på egen atferd, og kan ha et større fokus på hvordan man er med hverandre i sosiale settinger og hvordan man gir uttrykk for følelsene sine. I tillegg tenker vi at miljøterapeuten kan være en trygg base for eleven, som er der for å veilede når vanskelige situasjoner oppstår.

For barn med alvorlige og vedvarende atferdsvansker, kan barnevernet gi støtte i barnets

utvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 50). I hjem hvor det er barn med utagerende atferd og foresatte som har vansker med å sette grenser, har Rita og Roger gode erfaringer med samarbeid med MST. MST, eller multisystemisk terapi, er et tilbud i regi av barnevernet hvor terapeuter går inn i hjem som har ungdom med store atferdsvansker (Kornør, 2014). Målet med tilbudet er at ungdommen skal utvikle seg i positiv retning slik at atferdsvanskene minker. Informantene våre forklarer at barnet, i samtale med terapeuten, må sette ord på egen atferd, følelser og reaksjoner. I tillegg veileder de foresatte i hvordan de skal håndtere og hjelpe barnet, og lærere på hvordan de kan tilrettelegge for barnet. Terapeuter, foresatte og barnet utformer i felleskap mål og en praktisk plan for hvordan de skal nå målet (Kornør, 2014). I tilfeller hvor det er snakk om alvorlig atferdsvansker tolker vi det slik at MST kan være en god støttespiller, både for elev, foresatte og lærer. Selv om tilbudet er for en begrenset periode, kan de tiltakene som settes i gang føre til varige atferdsendringer hos eleven.

5.4 Elevenes læringsmiljø

5.4.1 Relasjonsbygging

Skrøvset m.fl. (2017, s. 28) mener relasjoner er grunnlaget for kommunikasjon og samhandling mellom lærer og elev, noe som støttes opp av Bø og Helle (2014, s. 254) som sier at lærerens relasjonskompetans er de sosiale ferdighetene, evner, holdninger og kunnskapen som læreren anvender i samhandling med andre. Flere av informantene uttrykker at en god lærer-elev relasjon er avgjørende for å lykkes i arbeidet med utagerende elever. Lærerens evne til å sette seg inn i og forstå elevens perspektiv er avgjørende for en god lærer-elev relasjon (Linder, 2012, s. 26). Markus var klar på at å vise forståelse for eleven og elevens utfordringer, er positivt for lærer-elev relasjonen som igjen har stor påvirkning på elevens sosiale og emosjonelle utvikling. Vi tolker det slik at for at eleven skal være åpen for veiledning, er god kommunikasjon og tillit mellom lærer og elev avgjørende.

Læreren må ha kjennskap til eleven og det bør være gjensidig tillitt mellom lærer og elev, slik at eleven føler seg verdsatt (Skrøvset m.fl., 2017, s. 51). Informantene mener en god relasjon handler om å vise omsorg og interesse for eleven og elevens utfordringer. Spesielt viktig er det å se eleven og finne årsaker til hvorfor den utagerende atferden oppstår, uavhengig av diagnose. Det er ferdighetene barnet mangler som er viktig å fokusere på, ikke diagnosen (Greene, 2011, s. 28-29). Diagnosen vil ikke si noe om hvorfor den utagerende atferden

oppstår og vil dermed ikke hjelpe læreren i arbeidet fremover. Markus understreker at læreren må få en forståelse for hvorfor eleven utagerer og videre arbeide med å lære eleven å løse egne problemer og å utvikle de ferdighetene som eleven trenger for å takle utfordringer. Vi tenker at å se eleven som et individ med reelle utfordringer, ikke bare diagnosen, er svært viktig for å kunne hjelpe eleven til å tilegne seg de ferdighetene som trengs for å kunne fungere i samspill med andre. Gjennom å etablere en god lærer-elev relasjon vil den utagerende eleven møtes med anerkjennelse og respekt (Sunneå, 2012, s. 119-120). Hun sier videre at elever med utagerende atferd blir i liten grad møtt med empati, forståelse, verdsetting og anerkjennelse. Vi tolker det slik at for at elever skal få utviklet sin emosjonell og sosiale kompetanse må de møtes med forståelse og respekt, og at en god relasjon er avgjørende for dette arbeidet.

En av lærernes viktigste jobb er å skape gode relasjoner med elevene (Skrøvset m.fl., 2017, s. 51). Informantene mener læreren er en veileder og skal hjelpe elevene for å løse ulike situasjoner som oppstår, både faglige og sosiale. En positiv lærer-elev relasjon er derfor avgjørende, fordi det har stor påvirkning på elevenes læring (Skrøvset m.fl., 2017, s. 27). Roger legger også til at en god relasjon med eleven vil hjelpe læreren til å vite hvordan eleven bør takles i ulike situasjoner, slik at problemer ikke eskalerer. Under de kvalitative intervjuene kom det også frem at samtidig som læreren må få kjennskap til elevens utfordringer, er det like viktig å vite elevens styrker og positive sider. Vi tolker det slik at ved å ta utgangspunkt i elevens interesser for å tilpasse opplæringen, vil læreren kunne skape flere mestringsopplevelser for eleven. En lærer som har kompetanse i å skape relasjoner til elevene vil ha gode forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen etter elevenes behov (Linder, 2012, s. 19).

Informantene mener at hvis læreren lykkes i å skape gode relasjoner til elevene, vil læreren fremstå som trygg og stabil. Dette må jobbes med over tid og opprettholdes, fordi relasjonen kan styrkes og svekkes i ulike situasjoner som oppstår (Skrøvset m.fl., 2017, s. 28). I arbeidet med utagerende elever må lærere arbeide for å få god kontakt med elevene og gjøre seg fortjent til sin autoritet (Elvén, 2017, s. 94). Markus understreker at rollene må være tydelige, slik at eleven forstår at læreren er autoritær voksen og ikke venn. Her ser vi at lærer-elev relasjonen må jobbes med kontinuerlig, og at læreren må være en tydelig voksen.

Læreren må vie sin hele og fulle oppmerksomhet for å kunne se den enkelte eleven (Skrøvset

m.fl., 2017, s. 59). Under de kvalitative intervjuene kom det fram at å finne felles interesser eller arenaer kan være et godt utgangspunkt for å bygge en relasjon med eleven, og kan også brukes for å få en dialog med eleven når vanskelige situasjoner har oppstått. Eleven vil kanskje ikke prate om hendelsen, men føler seg verdsatt når læreren viser interesse og et ønske om å være i samtale med eleven. Å se de som kommer utenfor felleskapet, gi ros til de som trenger deg og bygge hverandre opp er viktige faktorer for å kunne bygge en god relasjon med elevene (Skrøvset m.fl., 2017, s. 52).

5.4.2 Læringsmiljø, sosial inkludering og trivsel

Under de kvalitative intervjuene kom det klart frem at informantene mener elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for elevenes opplevelse av sosial inkludering og trivsel. Inkludering, eller sosial tilhørighet, handler om at elevene er en del av et felleskap som er tilpasset eleven, og ikke omvendt (Nilsen, 2017, 23). Det skal være rom for alle i felleskapet, og undervisning og læringsmiljøet skal være tilpasset alles forutsetninger (Ogden, 2015, s. 94). Å bli godtatt og inkludert i et felleskap er ikke enkelt om elevens atferd strider med hva som er sosial akseptert. Informantene erfarer at elever med manglende sosial og emosjonell kompetanse kan ha vanskelighet med å bli forstått og tolerert av medelevene, fordi de ikke behersker det sosiale samspillet. Elever som utagerer fysisk eller verbalt blir ofte ikke inkludert fordi medelevene ikke aksepterer elevens atferd, samt at eleven føler seg annerledes og dermed ikke klarer å finne sin plass i klassen. Informantenes erfaringer støttes opp av Ogden (2015, s. 264) som sier at barn med atferdsvansker har utfordringer med å vise kompetent sosial atferd, som påvirker både sosial inkludering og elevens læring. Vi tenker at siden det kan være utfordrende å inkludere den utagerende eleven i det sosiale felleskapet, viser det at arbeid med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse vil ha stor betydning for om eleven opplever sosial inkludering og læring.

Informantene mener et større fokus på elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse i skolen vil øke trivselen og tryggheten i klassen, som igjen påvirker elevens læring. For at en skole skal oppleves som inkluderende, er arbeid med elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse en avgjørende faktor, spesielt hos elever som har spesielle behov (Ogden, 2015, s. 256). Undervisning om sosial og emosjonell kompetanse i klassen vil også gi medelevene en forståelse for hvorfor det utagerende atferden oppstår og at det er greit å gi uttrykk for følelsene sine. Dette krever en tydelig klasseleder, da det ifølge Nordahl (2012b, s. 8) er en

avgjørende faktor for at elevene skal få et godt sosialt og faglig læringsutbytte. Roger presiserer at skolen kan bli en for liten arena til å utvikle elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, fordi det krever sosial interaksjon med andre også på fritiden.

Samtlige av informantene mener elever lærer bedre om de trives, og for å trives er det essensielt at de er en del av det sosiale felleskapet. Duesund (2017, s. 167) understreker at for at en klasse skal kunne betegnes som et felleskap må hver enkelt elev være inkludert. Her trekkes det inn at elever med utagerende atferd må jobbes mye med for å få til sosial inkludering. Spesielt i situasjoner hvor elevene må samarbeide om det faglige arbeidet, mener Markus at manglende sosial tilhørighet, ensomhet og lav trivsel kan hemme læringen fordi eleven mister gleden og motivasjonen for å jobbe. Sunnevåg (2012, s. 124-125) støtter dette og sier at gode elev-elev relasjoner, lærer-elev relasjoner og motivasjon, både faglig og sosialt, er avgjørende for elevenes læringsutbytte og positive utvikling. I tillegg har elever en større tendens til å vise atferdsvansker om eleven har en dårlig relasjon til læreren (Bergkastet m.fl., 2009, s. 24). Dette viser igjen at manglende sosial og emosjonell kompetanse ikke bare vil påvirke den sosiale inkluderingen, men også elevens læringsutbytte.

Greene (2011, s. 168-171) påpeker at i tilfeller hvor utagerende elever blir sett på som et uromoment som ødelegger for læringsmiljøet, må læreren jobbe for å redusere negativ påvirkning, trygge læringsmiljøet og skape et inkluderende felleskap. Elevene bør løse problemer i felleskap, slik at de har en felles forståelse for hvordan de ønsker å ha det. Under intervjuene ble det gitt uttrykk for at elevene i klassen må vise toleranse overfor hverandre. Samtidig som det jobbes med den utagerende elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, bør medelevene bevisstgjøres på årsaken til den utagerende elevens atferd og vise forståelse. Informantene la til at det må samtales om hvordan elevene ønsker å ha det i klassen og hvordan man behandler hverandre. Å samtale med elevene om det sosiale miljøet i klassen vil gi dem en følelse av å bli sett og hørt. God ledelse handler om at elevene får en opplevelse av at de er selvstendige mennesker som blir sett, hørt og respektert (Nordahl, 2012b, s. 15). Greene (2011, s. 171) legger til at når et medlem av felleskapet løser en utfordring, har også felleskapet løst en utfordring. Ut fra dette vises det at det ikke er nok å jobbe med den utagerende elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, læreren bør også jobbe med medelevenes holdninger slik at de viser forståelse og toleranse for elevens atferd.

I klasser med mye uro er det lærerens ansvar å få kontroll på situasjonen, slik at alle føler

trivsel og trygghet (Ogden, 2012, s. 11). Nordahl (2012b, s. 6-7) presiserer at læreren må være en tydelig leder, formidle forventinger og løse situasjoner fortløpende. Rita legger til at dette kan være et krevende arbeid, fordi hver klasse består av ulike individer som gjør klassen unik. I tilfeller hvor inkludering ikke er mulig, vil ytterste konsekvens være å ta eleven ut av klassen. Ogden (2015, s. 94-95) presiserer at det kan være et godt tiltak, men bare hvis inkluderingen ikke fungerer som den skal. Ideelt sett skal alle inkluderes i klassemiljøet, også de som har spesielle behov. Informantene erfarer at elever med utagerende atferd ofte er klar over egen atferd, men ikke klarer å kontrollere det, og at de derfor ikke ønsker å være i klassen. Hvis eleven har behov for individuell undervisning for å få et bedre læringsutbytte er det positivt å ta eleven ut av klassen, så fremst det er avklart hvor lenge eleven skal holdes atskilt fra sine medelever (Ogden, 2015, s. 99). Sara legger til at det blir vanskelig å jobbe med sosial og emosjonell kompetanseutvikling om eleven ikke er i samspill med andre. Vi tolker det slik at individuell undervisning kan være positivt, men at eleven også må være i interaksjon med andre for å kunne forstå de sosiale normene og lære seg å være i samspill med andre.

6. Oppsummering

Det overordnede formålet for denne kvalitative studien var å undersøke læreres erfaringer, meninger og refleksjoner rundt utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Gjennom fem kvalitative intervju har vi forsøkt å finne svar på følgende problemstilling: ”Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos elever som viser utagerende atferd?”.

Vi vil i dette kapitlet presentere våre hovedfunn fra arbeidet med denne oppgaven. Oppsummeringen vil være en sammenfatning av de viktigste funnene sett i lys av problemstillingen. Vi vil også reflektere rundt valg av metode og komme med en kort sammenfatning opp mot problemstillingen og forslag til videre forskning.

6.1 Våre hovedfunn

Våre informanter erfarer at kartlegging av elevens atferd og årsaker til atferden er essensielt i arbeidet med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. For å vite hvilke forutsetninger og behov den enkelte elev har, kreves det informasjon om elevens utfordringer, diagnoser, hjemmeforhold eller bakgrunn. Mens noen informanter har erfaring

med overføringsmøter fra barneskole til ungdomsskolen, ser en annen informant stor nytte i å gjennomføre systematisk kartlegging av elevens atferd for å avdekke mønster og årsak. Gjennom kartlegging vil læreren få forståelse for hvorfor elevens atferd oppstår, og kan videre tilrettelegge for å unngå at vanskelige situasjoner som eleven ikke takler oppstår. Det er imidlertid viktig å presisere at om læreren alltid tilrettelegger for å unngå situasjoner som den utagerende eleven ikke klarer å håndtere, vil ikke eleven klare å løse utfordringer på egen hånd. Målet med opplæringen er å gjøre elevene rustet til å takle samfunnets og fremtidens krav, og da må elevene ha de riktige strategiene for å kunne løse situasjoner som oppstår. Et annet viktig poeng er at elevens stemme må bli hørt, i tillegg til informasjonshenting fra tidligere skole og lærere. Ved å trekke slutninger basert på andres erfaringer og oppfatninger av den enkelte elev, vil læreren kun se en side av saken. Det er flere faktorer som kan bidra til at den utagerende atferden oppstår, blant annet en dårlig lærer-elev relasjon eller misforståelser.

Etter å ha kartlagt elevens forutsetninger, behov og atferd kan læreren sette i gang tiltak som bidrar til utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. For elever med utagerende atferd kreves det at det gjøres sosiale og strukturelle tilrettelegginger, i tillegg til faglige tilrettelegginger. Tilpasset opplæring ses da som en bred forståelse, fordi det handler om alle tilretteleggingene læreren gjør for å sikre god skolekvalitet for hver enkelt elev med utgangspunkt i behov og forutsetninger, fremfor ren individualisering av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). Informantene er klar på at tydelig struktur og rammer er viktig for at elevene føler trygghet og stabilitet. Det handler om at regler og rutiner er kjent for elevene og at de møter en tydelig leder som gjør skolehverdagen forutsigbar, slik at de vet hva som kreves av dem. Samtidig som det er nødvendig med klare forventninger til eleven, må disse samsvare med elevens ferdigheter. Utagerende elever kan ha vanskeligheter med å takle skolens forventninger, fordi de ikke har de nødvendige ferdighetene som trengs for å imøtekomme skolens krav. Vi tenker at for høye krav til eleven kan i noen tilfeller føre til økt utagering, fordi eleven ikke føler mestring over situasjonen. Læreren kan da kartlegge hva det er med situasjonen som eleven ikke takler og jobbe videre med det.

Informantene har god erfaring med å bruke spesialundervisning, yrkespraksis, arbeid på gård eller andre tilrettelagte opplegg som fremmer motivasjon og mestring hos eleven. Elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse kan utvikles gjennom praktisk arbeid, så fremst det gjøres i samarbeid med andre. Informantene viser til flere ulike tiltak som kan bidra til utvikling av

sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Et interessant funn er at informantene mener det er kontaktlærere som har ansvaret for elevens utvikling, men til tross for dette legges mye av ansvaret over på miljøterapeut eller spesialpedagog. Det kommer frem at det er behov for kompetanseheving av lærere på dette området, slik at de kan ivareta utagerende elevers behov.

Konkrete tiltak som informantene mener er hensiktsmessig i arbeidet med kompetansene, er blant annet strategibyggning. Eleven tilegner seg strategier som kan brukes i samspill med andre, for å unngå at negative situasjoner oppstår. Det kan være å gå vekk fra en vanskelig situasjon, fremfor å utagere fysisk eller verbalt. Vi tenker at dette må avklares med alle lærerne som har med eleven å gjøre, sånn at de ikke ser på elevens løsning som et problem. Elevsamtaler kan også brukes for å få eleven til å reflektere over egen atferd, hvorfor medelevene reagerer på atferden, og for å gi eleven bekreftelse eller tilbakemelding på elevens sosiale eller emosjonelle handlinger. Læreren må i dette arbeidet legge vekt på at eleven har vansker med å oppføre seg på grunn av manglende sosial og emosjonell kompetanse, i stedet for å si at eleven ikke vil gjøre noe med atferden (Greene, 2011, s. 25-27)

Informantene ser også stor nytte i å integrere sosial og emosjonell kompetanse i undervisningen, fordi da får alle elevene en forståelse for hva kompetansene er. I Norges offentlige utredninger, nr. 8, viser Ludvigsen-utvalget til at kompetanse i å samhandle, kommunisere og delta vil være viktig i fremtidens skole, og at utvikling av disse ferdighetene bør integreres i arbeidet med vanlige fag (NOU 2015:8, s. 49). Medelevene kan med fordel brukes i arbeidet med sosial læring, ved at de tydeliggjør regler i leker eller hvordan man behandler hverandre i det sosiale samspillet. Ofte vil eleven utagere i situasjoner som er vanskelig, og ved å løse problemene i forkant, mens eleven er mottakelig for veiledning, kan det styrke elevens utførelse av sosial ferdighet. Ingen av informantene forteller at de har timeplanfestet en time i uken med sosial læring. Det kan tenkes at et større fokus på sosial og emosjonell kompetanse i læreplanen kan bidra til at systematisk sosial læring blir mer vektlagt i skolen.

Det kommer tydelig frem at samarbeid med hjem og ulike instanser er essensielt i arbeidet med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Foresatte må være deltakende og engasjert i utviklingsarbeidet, for at læreren skal lykkes med å få til varige

atferdsendringer hos eleven. Gjennom samarbeidsmøter kan elevens atferd kartlegges i ulike kontekster, fokusområder kan avklares og alle parter kan jobbe mot et felles mål. Likevel erfarer en av våre informanter at ikke alle foresatte er like involvert, noe som kan resultere i at læreren får ansvaret for elevens utvikling. Samarbeid med ulike instanser slik som helsesøster, BUP, PPT, MST og miljøterapeuter kan bidra til sosial og emosjonell kompetanseutvikling gjennom veiledning og samtale med eleven. I tillegg kan instansene veilede foresatte og lærere i deres arbeid med eleven.

Samtlige av informantene mener at en god lærer-elev relasjon er avgjørende for å lykkes i arbeidet med utagerende elever. For at eleven skal være åpen for veiledning, krever det god kommunikasjon og tillitt mellom lærer og elev. Eleven må møtes med forståelse og respekt, for å kunne utvikle elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. Ved å ha kjennskap til elevens styrker og utfordringer, kan læreren bedre tilrettelegge for flere mestringsopplevelser for eleven. Det er viktig å presisere at lærer-elev relasjonen må jobbes med kontinuerlig, fordi den kan svekkes og styrkes gjennom negative eller positive interaksjoner. Samtidig må læreren være en tydelig voksen, slik at eleven forstår at lærer er lærer og at elev er elev. I likhet med vår forskning har en studie gjennomført av Poulou (2015, s. 101) kommet frem til at lærerens kompetanse i å danne relasjoner er viktig i arbeidet med utagerende elever. Hennes forskning viser i tillegg at det også må jobbes med den utagerende elevens sosiale og emosjonelle ferdigheter, fordi ferdighetene er mer avgjørende for elevens atferd enn lærerens relasjonskompetanse.

Informantene våre erfarer at sosial og emosjonell kompetanse har stor betydning for elevenes opplevelse av sosial inkludering, trivsel og læring. Informantene mener det kan være en utfordring å inkludere utagerende elever i det sosiale felleskapet, fordi deres atferd strider med hva som er sosialt akseptert. En studie av voldelige jenter gjort av Faldet og Lekhal (2016, s. 51) viser at de trives dårlig på skolen og opplever dårlige relasjoner og klasse miljø. De forklarer at det bør jobbes med relasjonsarbeid og veiledning, for å få elevene til å forstå konsekvensene av deres atferd og løse de utfordringene som ligger til grunn for atferden (Faldet & Lekhal, 2016, s. 63). Dette viser at arbeid med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse er essensielt for å realisere prinsippet om at alle elevene skal inkluderes. Likevel kan skolen være en for liten arena til å utvikle elevens kompetanse, det krever også interaksjon med andre også på fritiden. Det kommer også frem at manglende sosial tilhørighet og ensomhet kan hemme elevens læringsutbytte, spesielt i situasjoner hvor eleven må

samarbeide med medelever om faglige oppgaver. Det kan være at den utagerende eleven ikke føler sosial tilhørighet eller at medelevene ikke ønsker å samarbeide. Informantene mener også at det i tillegg til å jobbe med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, må jobbes med medelevene i klassen. Det må være takhøyde for at man er forskjellige, og det må jobbes med medelevenes holdninger slik at de viser toleranse og forståelse for elevens atferd. I tilfeller hvor inkludering av eleven ikke er mulig, kan eleven få individuell undervisning. Det er imidlertid viktig å understreke at dette ikke bør gjøres i for stor grad, fordi det er vanskelig å jobbe med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse når eleven ikke er i interaksjon med andre. En løsning kan være at eleven gradvis fases inn i klasserommet på områder som eleven mestrer, slik at eleven er deltakende i det sosiale felleskapet.

Medisinering blir av en av informantene nevnt som hensiktsmessig i tilfeller hvor eleven har manglende impulskontroll eller vansker med å konsentrere seg. Informanten har erfaring med at både medisin og strukturendringer kan være positivt i arbeidet med utagerende elever. Det er viktig å presisere at medisin ikke vil løse elevens utfordringer, men kan gjøre eleven mer mottakelig for undervisning og veiledning. Vi tenker at i tilfeller hvor medisin er nødvendig, bør det gjøres samtidig som det jobbes med elevens sosiale og emosjonelle kompetanse for å få til en varig atferdsendring hos eleven.

6.2 Metoderefleksjoner

Vår masteroppgave baserer seg på empiri som er innhentet gjennom fem kvalitative intervju. Siden utvalget er lite, vil vi være forsiktig med å generalisere resultatet. Ut fra funnene ser vi at informantene har både like og ulike erfaringer med å tilrettelegge for sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos utagerende elever. Vi har fått stor innsikt i informantenes erfaringer og forståelse for fenomenet sosial og emosjonell kompetanseutvikling hos elever som viser utagerende atferd. De kom med gode og reflekterte svar, som i stor grad besvarte vår problemstilling. Gjennom fortolkning av datamaterialet har vi fått en forståelse for fenomenet, oppgaven kan være med på å gi andre en større forståelse for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever.

Hvis vi skulle gjort noen endringer kunne det vært hensiktsmessig å intervju flere lærere på ulike skoler, for å styrke oppgavens gyldighet. Et større utvalg kan gi flere funn som bedre representerer temaet vi forsker på. Det kunne også vært en fordel å bruke observasjon som

metode, i tillegg til intervju, for å se om lærerne faktisk gjør det de sier. Dette kunne styrket oppgavens pålitelighet.

6.3 Kort sammenfatning og veien videre

Vår overordnede problemstilling er ”Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos elever som viser utagerende atferd?”. Hvis vi ser på problemstillingen og trekker sammen trådene, ser vi at våre informanter jobber med sosial og emosjonell utvikling hos utagerende elever på ulike måter, og med ulike samarbeidspartnere. Det ser ut til å være nødvendig med kartlegging av elevens atferd, tilrettelegging fra lærerens side, gjennomføring av konkrete tiltak som fremmer sosial og emosjonell læring og en god lærer-elev relasjon. Informantene erfarer at det må samarbeides med foresatte og ulike instanser for å lykkes med sosial og emosjonell kompetanseutvikling. I tillegg bør det jobbes med medelevenes holdninger, slik at de viser toleranse og forståelse for elevens utfordringer. Våre funn viser at informantene mener at elevens sosiale og emosjonelle kompetanse er avgjørende for elevens opplevelse av sosial inkludering, som videre påvirker både trivsel og læring.

Gjennom arbeidet med oppgaven har vi tilegnet oss mye kunnskap om temaet, som vi kommer til å ta med oss videre. Vår oppgave tar utgangspunkt i læreres erfaring med å utvikle sosial og emosjonell kompetanse hos utagerende elever. Under de kvalitative intervjuene kom det frem at mye av ansvaret blir lagt over på miljøterapeuter eller spesialpedagog, og at det etterlyses kompetanseutvikling hos lærere på dette området. For videre forskning på feltet kan det derfor være interessant å se på hvordan skolen som organisasjon jobber med kompetanseutvikling hos lærerne, slik at de bedre kan ivareta utagerende elever og jobbe med utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

Litteraturliste

- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Oslo: universitetsforlaget.
- Berglyd, I. W. (2003). *Skole-hjem samarbeid- avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring- tilrettelegging for læring og utvikling*. (s. 11-26). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2014). *Pedagogisk ordbok – praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *Men hvordan gjør vi det – tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Duesund, L. (2017). Felleskap og klasser med uro. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (155-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Faldet, A. & Lekhal, R. (2016). Voldelige jenters opplevelse av skolen som arena for læring og sosialt samspill. *Spesialpedagogikk*, 16(03), 51-64. Hentet 10.05.2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2016/spesialpedagogikk-3-2016.pdf>

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes Forutsetninger- Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor - elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hermeneutisk spiral. (2018). Hentet 27.04.2018 fra <https://tekstarbejdepaatvaers.systeme.dk/index.php?id=222>
- Hesselberg, F. & Tetzchner S. V. (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn -krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kornør, H. (2014, 26 august). Beskrivelse og vurdering av tiltaket Multisystemisk terapi-MST. *Ungsinn- Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*. Hentet 27.04.2018 fra https://ungsinn.no/post_tiltak/mst/
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og felleskap -Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 2010-2011). Hentet 10.05.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal

Akademisk.

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle felleskap. I S. Nilssen (Red.), *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv*. (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2012a). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever - om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer i skolen*. (utg. 1, s. 11-35). Oslo: Gyldendal akademisk.

Nordahl, T. (2012b). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner- Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal akademisk

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole- fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 09.02.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Opplæringsloven (2016). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Av 27.11.1998 nr. 7. Hentet 01.04.2018 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse – praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Poulou, M. (2015). Teacher-student relationship, social and emotional skills, and

emotional and behavioural difficulties . *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 86-103. Hentet 30.04.18 fra <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijep/article/view/1019/1182>

Raknes, S., Hansen, L. S., Cederkvist, G. A. & Nordgaard, N. (2017). "Psykologisk førstehjelp" i skolen. I L. G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn- trivsel og helse for barn med psykososiale utfordringer*. (s. 170-191). Bergen: Fagbokforlaget.

Samnøy, S. (2015). *På samme lag –Samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Skrøvset, S., Mausethagen, S. & Slettbakk, A. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid- perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sunnevåg, A-K. (2012). Om å bli noen og lære noe. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever -om skoler som har problemer med elever, og elever som har problemer i skolen*. (utg. 1, s. 108-133). Oslo: Gyldendal akademisk.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 : Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 2 : Intervjuguide

Vedlegg 3 : Vurdering fra NSD personvernombudet for forskning

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lærerens erfaringer med utagerende elever”

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å undersøke lærerens erfaring med utagerende elever. Problemstillingen fokuserer spesielt på hvordan læreren tilrettelegger for at de utagerende elevene kan få oppleve sosial og emosjonell mestring. Med utagerende atferd mener vi de elevene som utagerer både verbalt og fysisk. Prosjektet er et masterstudie ved Nord Universitet.

Personene som er spurt om å delta i prosjektet er personer vi tenker kan ha erfaringer om temaet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet innebærer aktiv deltakelse gjennom personlig intervju. Et intervju kan vare i ca. 30 min, max. én time. Spørsmålene vil omhandle lærerens erfaring med elever med utagerende atferd og egne refleksjoner rundt elevers sosiale og emosjonelle læring. Data registreres i form av notater og lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er kun studentene i masterprosjektet som vil ha tilgang til personopplysninger. Veileder vil få tilgang til å se innsamlet data som er anonymisert. Personopplysningene vil være lagret på passord beskyttede enheter og det vil oppbevares adskilt fra øvrige data.

I offentlig publikasjon vil det kun publiseres yrke og kjønn.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.18. Etter denne datoen vil alt datamateriell og lydopptak anonymiseres.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Karoline Pedersen Hansen(tlf.: 950 89 991) eller Jens Arne Gyldenhav(tlf.: 975 91 881)

Veileder: Fredrik Karl Henry Rusk(tlf.: 755 17 411)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan kan læreren tilrettelegge for utvikling av emosjonell og sosial kompetanse hos elever som viser utagerende atferd?*

Start

- Fortelle formål/bakgrunn
- Si hva intervjuet skal brukes til
- Høre om informanten har noen spørsmål

Informert om anonymitet, taushetsplikt, båndopptak og deres rett til å trekke seg

Innledende spørsmål

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
 - Erfaringer med
 - a. Utagerende elever
 - b. Elever som viser manglende sosial og emosjonell kompetanse
1. Hva legger du i begrepet "utagerende atferd"?
 2. Hva legger du i begrepet "tilpasset opplæring"?
 3. Hva tenker du kan gjøres for å tilrettelegge skolehverdagen for elever som viser utagerende atferd?
 4. Hva mener du må ligge til grunn for at man skal kunne tilpasse opplæringen til den enkelte eleven som viser utagerende atferd?
 5. Hva tror du tilretteleggingen har å si for elevens skolehverdag?
 6. Hva legger du i begrepet "sosial og emosjonell kompetanse"?
 7. Hvordan kan utvikling av disse kompetansene jobbes med i skolen?
 8. Hvilken rolle mener du læreren har i dette arbeidet?
 9. Hva tror du sosial og emosjonell kompetansene har å si for sosial inkludering og trivsel?
 10. Hva tror du sosial og emosjonell kompetanse har å si for elevenes læring?
 11. Har du noe mer å tilføye om utagerende elever eller sosial og emosjonell kompetanse?
 12. Hvilke tanker sitter du igjen med når du hører problemstillingen? *"Hvordan kan læreren tilrettelegge for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse hos elever som viser utagerende atferd?"*

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD personvernombudet for forskning

Fredrik Karl Henry Rusk

7600 LEVANGER

Vår dato: 23.11.2017

Vår ref: 57197 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.11.2017 for prosjektet:

57197	Lærerens relasjonelle klasseledelse i møte med utagerende elever
Behandlingsansvarlig	Nord universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Fredrik Karl Henry Rusk
Student	Karoline Pedersen Hansen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endrings skjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / Oivind.Reinertsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karoline Pedersen Hansen, karoline.pedersen@hotmail.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57197

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymisert datamateriale

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Nord universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Vi anbefaler at du rutinemessig minner informantene på deres taushetsplikt overfor elever i forkant av intervjuet.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak.