



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

«Man må nemlig lære de her sosiale kodene»

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere kan tilrettelegge klasseromshverdagen for elever med samspillsvansker.

Masteroppgave i tilpasset opplæring, 2015

Universitetet i Nordland, Profesjonshøgskolen

Tove Pedersen Falstad

16.11.2015

Emnekode: ST314L

Kandidatnr.: 2



Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en innholdsrik og krevende prosess. På veien har jeg fått med meg kunnskap og erfaringer som jeg allerede ser verdien av i min nye rolle som klasseleder. Det er alltid spennende å møte lærere med andre erfaringer enn seg selv, og å få mulighet til å lære av disse er utrolig givende for en som nettopp har lagt bak seg fire år med grunnskolelærerutdanning.

Jeg ønsker å takke min veileder, Anne Marit Valle. Du har støttet meg gjennom hele prosjektet, både i perioder der arbeidet har vært som forventet, men også i perioder hvor arbeidsmengden har vært stor og målet har virket fjernt. Du har veiledet med en solid faglig tyngde og en flott evne til å forstå hva det er jeg brenner for som pedagog. Til tider har du også minnet meg på at jeg faktisk er på masternivå, og at enkelte ting må heves i kvalitet etter dette nivået. Dette har vært en veldig god motivasjon for meg i mitt arbeid og jeg er svært takknemlig for arbeidet du har lagt ned for meg.

Jeg vil også takke mine fem informanter som uproblematisk åpnet dørene sine for meg og mitt prosjekt. Bare det å bruke en time av sin tid er mye å be om av lærere i dag, og jeg er veldig glad for at akkurat disse lærerne åpnet denne muligheten for meg. Jeg vil også takke rektorer/skoleledere som tok seg tid og forstod hvilke informanter jeg var på jakt etter og gjorde det mulig for meg å komme i kontakt med disse.

Siden august har jeg selv arbeidet som kontaktlærer for en klasse som sårt trengte faste rutiner og tilpasning for at elever skal greie å fungere godt inne i klasserommet, så jeg har allerede hatt stor nytte av kunnskapen jeg fikk gjennom å gjøre denne undersøkelsen. Jeg er også svært takknemlig overfor min arbeidsgiver, for å ha blitt lyttet til som arbeidssøker, og blitt satt i en stilling der jeg får bruk for nettopp den kompetansen jeg har opparbeidet meg igjennom å skrive en masteroppgave innenfor tilpasset opplæring utdanningen.

Til slutt vil jeg takke en elev på 2.trinn som helt siden praksisperioden 2011 har lært meg viktigheten av å se hver elev bak deres problematiske atferd. Denne eleven viste meg at ved å

vise forståelse og aksept, kan man få til mye. Jeg håper du har fått den hjelpen du trenger for å fungere bedre i skolen i dag og få en bedre framtid som menneske.

Tove Pedersen Falstad

Oslo, 14.11.2015

Sammendrag

Oppgaven handler om tilpasset opplæring i forhold til at alle elever har rett til tilrettelegging for deres forutsetninger. I dag er det mange elever som tas ut av klasserommet, enten for å få undervisning for seg selv eller rett og slett for at klassen skal få bedre ro inne i timene. Noen ganger er de alene på et lite rom, gjerne et sted hvor de kan være på PC, da dette ofte er tilfredsstillende nok for elevene, slik at de frivillig blir med ut av klasserommet. Jeg forsøker å se mulighetene man har som lærer til å tilpasse undervisningen i klasserommet, slik at flere av disse elevene kanskje greier å være med i større grad. Dette handler om at man i skole skal utdanne hele mennesket til å bli selvstendige og til å fungere i samfunnet.

Man kan gjerne snakke om elever med atferdsutfordringer og hevde at det er noe spesialpedagoger er til for å hjelpe til med, men det er læreren som står i klasserommet hver dag, som virkelig kan ha en betydning og som dermed bør være bevisst sine valg til enhver tid. Bruker man derimot begrepet samspillsvansker er det enklere å se for seg at dette faktisk blir lærerens ansvar, fordi det handler om hvordan elevene er i samspill med hverandre, som bestemmer hvordan det psykososiale læringsmiljøet utfolder seg. Dette handler selvsagt om generell klasseledelse og pedagogikk, men man må også kunne se at det noen ganger er store ulikheter mellom elevene som gjør at enkelte har behov for helt andre tilpasninger enn flertallet. Derfor har jeg valgt å intervjuere lærere med gode erfaringer og resultater, om hvordan de gjør dette arbeidet.

Gjennom empirien og analysen av dette forstår jeg det som at dette arbeidet absolutt er mulig å få til, men at det krever mye av læreren. Det krever særlig bevissthet rundt, klasseledelse, regler, strukturer og relasjoner til elevene. Dersom man skal drive tilpasset opplæring på en rettferdig måte, er man nødt til å gjøre ting ulikt, og man må tørre å stå for det man gjør og kunne begrunne det med utgangspunkt i at elevene har krav på tilpasninger i forhold til sine forutsetninger. Informantene har gitt mange eksempler på hvordan slik tilrettelegging kan gjøres, og disse legges fram i empirikapittelet.

Innholdsfortegnelse

.....	0
Forord.....	i
Sammendrag.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2. Problemstilling med begrepsavklaringer.....	3
1.3. Avgrensninger.....	3
1.4. Oppgavens oppbygging.....	4
2.0. Teorigrunnlag.....	5
2.1. Tilpasset opplæring.....	5
2.2. Samspillsvansker.....	5
2.2.1. Samspillsvansker eller ikke?.....	7
2.3. Elevenes sosiale kompetanse.....	8
2.3.1. Sosial kompetanse og problematferd.....	9
2.3.2. Sosial læring i skolen og relasjoner med jevnaldrende.....	9
2.3.3. På tvers av fagområder.....	11
2.4. Regler og rutiner.....	12
2.4.1. Gode regler og rutiner fører til struktur og trygghet i klasserommet.....	13
2.4.2. Klasseledelse.....	14
2.4.3. Relasjoner.....	15
2.4.4. Barn gjør det bra hvis de kan.....	16
3. Design og vitenskapsteoretisk grunnlag.....	17
3.1 Design.....	17
3.1.1. Case-design.....	17
3.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	18
3.2.1. Hermeneutikk og fenomenologi.....	19
3.2.2. Forforståelse og kontekstuell forståelse.....	22
3.2.3. Den hermeneutiske sirkel.....	22
3.3 Personlig vitenskapelig ståsted.....	23
4. Metodiske valg.....	24
4.1. Utvalg.....	26
4.2. Intervju.....	26
4.2.1. Semistrukturert intervju.....	27
4.2.2. Intervjuguide.....	28
4.2.3. Bevissthet om egen intervjurolle.....	29
4.3. Analyse og tolkning av datamateriale.....	29
4.3.1. Transkribering.....	29
4.3.2. Kategorisering.....	30
4.3.3. Presentasjon og analyse av empiri.....	31
4.3. Troverdighet, kritisk blick og etikk.....	31
4.3.1. Troverdighet.....	31
4.3.2. Kritisk blick.....	32
4.3.3. Etske betraktninger.....	33

5. Presentasjon av empiri og drøfting.....	33
5.1. Informantenes kompetanse på området.....	33
5.2. Presentasjon av informantene.....	34
5.3. Post intervju-refleksjoner.....	35
5.4. Regler og rutiner som gir trygghet i klasserommet.....	35
5.5. Bruk av dagsplan.....	37
5.6. Regler og rutiner i stasjonsarbeid.....	39
5.7. Tilrettelegging i et klasselederperspektiv.....	41
5.7.1. Individuelle avtaler.....	41
5.7.2. Relasjonen mellom lærer og elev.....	43
5.8. Sosial kompetanse i klassen.....	46
5.9. Trygghet i elevgruppen.....	50
6. Konklusjon og avslutning.....	52
6.1. Om lærernes erfaringer med regler og rutiner.....	53
6.1.1. Om bruk av dagsplan.....	53
6.1.2. Regler og rutiner i stasjonsarbeid.....	54
6.2. Hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med samspillsvansker.....	55
6.3. Hvordan arbeide med sosial kompetanse.....	56
6.4. Om lærernes erfaringer med å skape et trygt og godt klassemiljø for elevene.....	57
6.5. Avsluttende kommentarer.....	58
Litteraturhenvisninger:.....	60
Vedlegg:.....	65
Intervjuguide.....	65
Info til rektorer/skoleledere etter samtale/forespørsel.....	66
Bakgrunn og formål.....	66
Hva innebærer deltakelse?.....	66
Godkjenning fra NSD.....	67

1. Innledning

I de aller fleste klasserom finnes det en eller flere elever som ofte forstyrrer undervisningen. Man opplever elever som avbryter læreren, bryter regler, forstyrrer andre elever og gjør hverdagen i klasserommet mer utfordrende enn man ønsker. For en lærer kan dette være en forferdelig vanskelig situasjon å stå midt oppi. Det kan føles som om man har prøvd alt, men ingenting lykkes, og det kan virke som om disse elevene ikke bryr seg noe om å ha det bra på skolen, enten det gjelder dem selv eller medelevene. Det som ofte er saken i slike situasjoner, er at disse elevene har mer enn nok med å sortere egne følelser og tanker rundt det de strever med. Mange av disse elevene mangler noen ferdigheter som kunne hjulpet dem i å mestre hverdagen på en langt bedre måte. Jeg mener at disse elevene trenger lærerens forståelse og hjelp til å mestre skolehverdagen, selv om det kan være vanskelig for læreren å se hvordan han/hun kan hjelpe. Man føler seg gjerne rådløs når det kommer til disse elevene, og det blir ikke enklere når elevene blir eldre. Hvordan kan du hjelpe en elev som står foran deg og truer med å slå deg med en spade? Dette var situasjonen jeg møtte i praksisperioden av min lærerutdanning, og det satte spor. Jeg ønsket å hjelpe denne syv år gamle gutten. Slik jeg så det var han full av kjærlighet og omsorg, men han druknet i vonde og vanskelige følelser rundt sin fraværende far. Tidligere hadde mor og far bodd sammen, men far var rusmisbruker, og mor hadde fått nok og ba ham velge; sønnen eller rusen. Dermed forsvant far ut av guttens liv. Nå hadde mor nettopp forklart gutten hvorfor far ikke lenger var til stede. Gutten fikk høre at det var fordi han var rusmisbruker og sprøytenarkoman. Jeg oppfattet gutten som full av savn, skam og spørsmål, men disse holdt han gjerne for seg selv. Det som kom ut var i stedet følelser av sinne og redsel, pakket inn i aggressive og voldelige handlinger mot både andre elever og voksne ved skolen.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Tema for oppgaven er samspillsvansker i klasserommet, med fokus på lærerens tilrettelegging og hvilke muligheter læreren har til å skape et godt læringsmiljø i en elevgruppe med flere utfordringer. Dette er et tema som har fanget interessen min gjennom lærerutdanningen, særlig etter at jeg møtte denne eleven i praksis som gjorde inntrykk. Eleven hadde svake sosiale ferdigheter og strevde med egne emosjoner og selvbeherskelse. Klassens lærer, min praksislærer, var en reflektert og erfaren lærer, men hun greide ikke å knekke koden for hva denne eleven trengte av hjelp og støtte i løpet av skolehverdagen. I tillegg var det flere andre

elever som hadde store utfordringer både sosialt og faglig, som også trengte særlig god oppfølging. Dette ble rett og slett for mye for denne læreren, og det fikk ringvirkninger som førte til et læringsmiljø preget av støy, utrygghet og forstyrrende hendelser. I nærmest alle klasser og elevgrupper vil det være utfordringer som kommer til å sette oss og vår læreridentitet på prøve. Da er det vår jobb å tilrettelegge for at alle skal få et best mulig utgangspunkt for læring. I følge Kunnskapsløftets overordnede prinsipp for opplæringen heter det blant annet at den norske skolen skal inkludere alle elever og tilpasse til de ulike behov som finnes (Kunnskapsdepartementet, 2006). Inkluderingen står så sterkt i dette arbeidet at den kan ses som selve rammen for en likeverdig og tilpasset opplæring (Backmann & Haug, 2006). Likevel er det mange elever som ikke blir inkludert på en tilstrekkelig måte. Mange tas ut av klasserommene, både fordi det gir elevene det gjelder bedre tilbud, men i mange tilfeller også fordi de forstyrrer de andre elevene. Terje Ogden skrev i 2012 en artikkel i tidsskriftet *Bedre Skole* om atferdsproblemer i den inkluderende skolen. Her poengterer han at det ikke nødvendigvis er mer atferdsproblemer nå enn før, men at de har blitt synlige på en annen måte. Fram til 1992 var elever med atferdsproblemer plassert i spesialskoler. I dag oppleves de i mange klasserom som en byrde for de andre elevene og for læreren. Dette har ført til en økning i antall elever som likevel tas ut av elevfellesskapet i klasserommet for å få spesialundervisning; fra 2007 til 2010 var økningen på 30 prosent (Ogden, 2012, 24). Ogden skriver videre at dette bare blir en ny måte å være utenfor. Jeg tolker Ogden som at man utsetter problemene og opplevelsen av å være utenfor til senere i livet, når de likevel blir stilt de samme kravene som de «slipper unna» ved å bli tatt ut av klasserommet. Elevene som tas ut av klasserommet får gjerne tilbud om mer praktisk læring, og dette viser seg gjerne å være positivt for både elever og foresatte. Samtidig vil gode lærere som forstår disse elevene søke seg til slike jobber, og dermed forsvinner den sårt trengte kompetansen ut av klasserommene. Problemet gjenoppstår når elevene blir eldre og skal over i videregående opplæring og etter hvert voksenliv med tilhørende ansvar og krav (Ogden, 2012, 25). Dersom den norske skolen skal nå målet om en inkluderende opplæring er skolen og lærerne nødt til å ta disse elevene på alvor og skape et klasserommet med et helhetlig velfungerende fellesskap. Dette krever at lærerne innehar tilstrekkelig kompetanse om hvordan de skal kunne tilrettelegge for disse elevene, slik at de ikke tas ut av klasserommet – ut av fellesskapet – når de egentlig kunne fungert sammen med andre. Det er det jeg søker å finne i denne undersøkelsen.

1.2. Problemstilling med begrepsavklaringer

Hvilke erfaringer har lærere med hensyn til å tilpasse opplæringen i forhold til elever med samspillsvansker på 2. og 4. klassetrinn?

1.3. Avgrensninger

Oppgaven er en intervjuundersøkelse der jeg ønsker å lære av andre læreres erfaringer fra arbeid med denne type problematikk. Oppgavens tema kan selvfølgelig knyttes til alle alderstrinn i skolen, og er ikke noe som gjelder kun på enkelte klassetrinn. Jeg har likevel begrenset meg i forhold til de yngste elevene i skolen. Det er fordi det her legges et grunnlag som elevene tar med seg videre i sin skolegang. Informantene mine er tilknyttet 2. og 4. klassetrinn. På 2.klassetrinn er elevene godt kjent med skolen og medelevene og et klassemiljø er etablert. Likevel er det mange elever her som strever uten at de nødvendige utredninger er gjort enda, slik at det kan være vanskelig for læreren å vite nøyaktig hva det er som fungerer og ikke fungerer for de enkelte elevene. På 4.klassetrinn er det ofte allerede stilt diagnoser og gjort utredninger i samarbeid med andre instanser som legger noen føringer på hvordan læreren kan tilrettelegge. Her vil oppfølgingsarbeid i forhold til dette spille en stor rolle. Dette er også en kritisk fase i forhold til at skolen nå begynner å stille større krav i elevenes faglige arbeid, som kan være en utløsende faktor for mange elever med samspillsvansker. Jeg har valgt disse trinnene fordi jeg ville ha et forebyggende fokus i min oppgave. Med et forebyggende fokus mener jeg at det kan være hensiktsmessig å starte dette arbeidet så tidlig som mulig slik at vanskene ikke utvikler seg i negativ retning og gjør arbeidet vanskeligere. Dersom elever allerede her blir sett og hørt med sine samspillsvansker, og får hjelp til hvordan de heller burde håndtere situasjoner i samspill med andre, kan det bli lettere for dem å fungere i skolen i årene som kommer. I ettertid ser jeg at å undersøke hvordan lærere på mellomtrinnet (5.-7.trinn) arbeider med dette selvfølgelig kunne vært like fullt interessant. Det er fordi det for meg ser ut som om vanskene forverres med alderen, dersom de ikke får den hjelpen de trenger tidlig nok. Det betyr at terskelen for å lykkes med de eldre elevene trolig vil være høyere, noe som kunne bety at de aktuelle lærerne ville hatt enda tydeligere svar på hva de gjør når de får det til og hvorfor nettopp det fungerer.

1.4. Oppgavens oppbygging

Jeg ønsker for meg selv som klasseleder å få bedre oversikt over arbeid med elever med samspillsvansker. Det er det også mange andre klasseledere som kanskje ønsker. Videre ønsker jeg at denne oppgaven skal kunne vise at vi trenger mer kunnskap om dette i dagens skoler, men også i lærerutdanningen. Samfunnet vårt melder stadig om flere som dropper ut av videregående opplæring, mange av disse elevene er skoletapere helt fra de begynner i 1.klasse. Når vi til og med har det lovfestet at vi skal tilrettelegge for den enkeltes behov, hvordan kan vi da fortsette å sende elever ut av klasserommet for å ikke forstyrre eller ødelegge for de andre? Burde vi ikke lagt opp undervisningen slik at disse også mestret dagen inne i klasserommet? Formålet er dermed i et bredere perspektiv, at vi skal greie å tilrettelegge slik at Per, Kari, Ahmed og Mina kan være i klasserommet og lære sammen med andre elever, selv om de har vanskeligheter med det.

Oppgaven er bygd opp av seks kapitler:

I kapittel 1 gis en kort orientering om tema for oppgaven, problemstilling, avgrensninger, formålet og hvordan oppgaven er bygd opp.

I kapittel 2 går jeg nærmere inn i teorien som skal danne grunnlaget for drøftingen. Først tar jeg for meg grunnleggende regler og prinsipper som gjelder i skolen. Deretter redegjør jeg for min forståelse av fenomenet samspillsvansker og hvilke perspektiver jeg tar i min forskning.

I kapittel 3 beskriver jeg designet for forskningen og hvilket vitenskapsteoretisk grunnlag jeg baserer meg på. Jeg redegjør også for mitt personlige ståsted i forhold til vitenskapsteorien.

I kapittel 4 går jeg nærmere inn på metodologien og de valg som er gjort i forhold til framgangsmåten på selve undersøkelsen, og skriver til slutt kort om oppgavens troverdighet, etikk og forsøker å se kritisk på eget arbeid.

I kapittel 5 legger jeg fram empirien fra intervjuene og forsøker å se den i forhold til det teoretiske forståelsesgrunnlaget for oppgaven.

I kapittel 6 er hensikten å gi en kort oppsummering og noen konkluderende og avsluttende kommentarer.

2.0. Teorigrunnlag

2.1. Tilpasset opplæring

I norsk skole bygger man på tre prinsipper som skal være selve ryggraden i opplæringstilbudet. Skolen skal være *inkluderende*, der alle har tilhørighet i et sosialt fellesskap, opplæringstilbudet skal være *tilpasset* elevenes forutsetninger og behov, og opplæringen skal være *likeverdig* slik at ingen får et bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre. Disse prinsippene gjelder for all opplæring og for alle elever (Overland, 2007). Prinsippet om inkludering handler om at skolens innhold skal passe for alle elever, dette gjør også prinsippet om tilpasset opplæring til en viktig forutsetning for den inkluderende skolen. Tilpasset opplæring betyr at opplæringen er variert og av god kvalitet, og gir godt utbytte til flest mulig elever. Opplæringen skal ikke individualiseres, men alle sider av læringsmiljøet skal ta hensyn til variasjonen hos de elevene som får opplæringen. Prinsippet om tilpasset opplæring gjør differensiering nødvendig, men det er samtidig viktig at differensiering ikke oppfattes som tilpasning til enkeltelever. For å sikre likeverdig opplæring for alle, kreves forskjellsbehandling, ikke lik behandling (NOU, 2009: 18). Lærere kan differensiere elevenes opplæring i undervisningen Manger, Nordahl & Lillejord, 2010). Man kan i hovedsak differensiere innenfor fem hovedområder: innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid (Nordahl, 2002). Tilpasset opplæring kan forstås som at undervisningen og opplæringen i fellesskapet er tilpasset på en måte som gjør at elever med ulike forutsetninger har godt utbytte av den. For at man skal kunne realisere prinsippet om tilpasset opplæring må læreren ha kunnskap om hvordan det kan omsettes til pedagogiske handlinger som fremmer læring og utvikling for den enkelte elev (Overland, 2007).

2.2. Samspillsvansker

Det er vanskelig å gi en konkret definisjon på begrepet samspillsvansker. Jeg har derfor forsøkt å forklare hva jeg mener med begrepet i denne oppgaven: Samspillsvansker hos elever kan beskrives som dårlig fungering i mellommenneskelige forhold over tid, både med andre elever og/eller lærere eller andre voksne, som ofte utspiller seg i konfliktfylte situasjoner. Samspillsvansker er sammensatte og vil aldri se helt likt ut på ulike barn. Dette henger sammen med at elevene er ulike individer med ulike personligheter. En elev som sliter med

noe vil ha sin måte å håndtere dette på, mens en annen elev kan håndtere det helt annerledes. Dersom en elev sliter faglig med det emnet klassen arbeider med, kan dette føre til at han mister fokus og begynner å plage eleven ved siden av. Mens en annen elev som sliter faglig med det samme emnet kan finne på å bli skuffet og sint på seg selv, og dermed lage en scene ved å løpe ut av klasserommet i frustrasjon og sinne. I boka «En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen» har Palma Sjøvik (2014) beskrevet hvor vanskelig det kan være å sette ord på de ulike vanskene elevene kan ha:

Både i faglitteraturen og i dagliglivet blir det brukt forskjellige termer både om språkvansker og om samspillsvansker hos barn. Ingen av disse begrepene har noe bestemt diagnostisk innhold. De sier heller ikke noe om hva som forårsaker de vanskene som barnet har. Termer som språkvansker, samspillsvansker, samhandlingsvansker og kommunikasjonsvansker blir brukt om hverandre, til dels som synonyme begreper. (Sjøvik, 2014, s. 172).

Jeg forstår Sjøvik (2014) her som at det kan være utfordrende selv for en som er høyt utdannet innen området å holde styr på de ulike termene når man diskuterer med andre. Nettopp fordi begrepene er så lite avgrenset som de er, kan det lett føre til misforståelser av hva de innebærer. Det alle disse begrepene har til felles er at de har å gjøre med mellommenneskelige forhold. Det som kan skape problemer er når man skal definere vanskene til et barn og man har så mange ulike begreper og ulike oppfatninger av hva begrepene innebærer. Dette vil også gjøre arbeidet med å finne de riktige tiltakene og løsningene vanskeligere enn om man hadde hatt en klar definisjon og avgrensning for hvordan de ulike vanskene utspiller seg. Forskning og erfaring har vist at barn som har ulike typer språkvansker, ofte har sosiale og/eller emosjonelle vansker i tillegg. Dette viser at språket er viktig som en del av vår personlighet, og at språklig, sosial og emosjonell fungering er sammensatt. Noen elever får samspillsvansker sammen med syndromer som autisme, ADHD eller Tourettes. Disse syndromene medfører og kjennetegnes ofte ved at samspill og mellommenneskelige relasjoner blir utfordrende. Men det er også viktig å være klar over at man ikke nødvendigvis har noen annen diagnose, dersom man har samspillsvansker.

Ute i skolen har fagfolkene altså mange ulike bilder på det å ha samspillsvansker. Både lærere, spesialpedagoger og andre profesjonelle har egne erfaringer med og assosiasjoner til samspillsvansker og dermed et eget inntrykk av hvordan det kan oppleves. Man snakker også om det at barn har atferdsvansker. Disse begrepene blir gjerne brukt om de samme

problemene, men har en grunnleggende ulik måte å forstå problemene på. Når man snakker om atferdsvansker knyttes det direkte til barnet selv, og det er dette individet som har en vanskelig atferd. Jeg tolker begrepet samspillsvansker som at det heller knyttes opp mot at barnet har vansker i samspill med andre, altså ikke kun som individ. Her ligger også litt av årsaken til at jeg velger å benytte begrepet samspillsvansker videre i min oppgave. Dersom en tenker at et barn har vansker med å være i samspill med andre, kan en også tenke seg at ved å endre regler for spillet er det mulig at dette kan fungere bedre for det barnet som har vansker i dette spillet. Dette kan sees som et systemteoretisk perspektiv, der man kan forstå atferdsproblemer i forhold til sosiale systemer i skolen (Nordahl, 2009). Atferd er en form for kommunikasjon. Vi kommuniserer både positive og negative tanker og følelser gjennom atferden vår. Problematisk atferd kan også være viktig kommunikasjon, som kan avsløre mye om de sosiale systemene i elevgruppen. På den måten ser vi at vi ikke kan forklare atferdsproblemer som en individuell vanske eller som et problem hos en elev alene. Den problematiske atferden gir nødvendig informasjon som en er nødt til å analysere dersom man skal forsøke å endre de sosiale systemene. I følge Nordahl (2009) ligger det største potensialet for endring og utvikling i å korrigere forhold i miljøet omkring elevene. Videre vil jeg fortsette å benytte begrepet samspillsvansker, da det i min forståelse av begrepet, omfatter en større gruppe elever, og et bredere perspektiv enn begrepet atferdsvansker gjør.

2.2.1. Samspillsvansker eller ikke?

Noen ganger kan det være nødvendig å skille mellom de barna som faktisk har vanskeligheter som krever hjelp av kvalifisert fagpersonell, og de barna som har en periode med litt merkelig atferd som en naturlig del i utviklingsprosessen. I denne oppgaven er det ikke meningen å kun ha fokus på de med samspillsvansker eller utfordrende atferd knyttet til andre diagnoser. Jeg vil også inkludere de elevene hvor det ikke er stilt noen diagnose, men det er andre forhold, som for eksempel lite sosial trening, som gjør det utfordrende å fungere i klasserommet. I en gruppe med mange ulike elever kan det være vanskelig å forme læringsmiljøet uavhengig om Per har autisme eller Lise har språkvansker. Det at enkelte barn har vansker som gjør at de behøver ekstra tilrettelegging, gir ikke lærerens arbeid med læringsmiljøet en ny dimensjon i utgangspunktet. Per og Lise er uansett individer som skal tas hensyn til i dette arbeidet, men deres diagnoser eller problematikk kan legge noen nye føringer for hvordan læreren bør gjøre dette arbeidet. Det er også mange klasserom med elever som ikke har noen tilknyttet diagnose, men som har så svak sosial kompetanse at det går ut over læringsmiljøet. Har man

et klasserom med mange ulike hensyn å ta, kan det fort bli mye å ta tak i, kanskje spesielt for de lærerne som jobber med de yngste barna, hvor man fortsatt er i en prosess med å kartlegge og bli kjent med hvilke behov elevene har i sin utvikling og på skolen. Det kan raskt utvikle seg i negativ retning. Det at én elev ikke greier å tilpasse seg skolens regler og normer kan være nok for at flere i klassen observerer og begynner å herme etter denne elevens atferd. Dersom de andre elevene begynner å ta etter den ene eleven, blir det desto verre for læreren å gjenopprette ro, trygghet og et godt læringsmiljø i klassen. Elevene er hele tiden i samspill med hverandre, og de påvirker hverandre både på godt og vondt. Det er derfor viktig at lærerne er bevisste på dette samspillet helt fra begynnelsen og arbeider aktivt for at det skal bli et mest mulig trygt og godt miljø hvor elevene kan lære det de skal.

2.3. Elevenes sosiale kompetanse

Når barn begynner på skolen har de mange forventninger og krav de skal leve opp til. De skal lære å lese, regne, skrive og ikke minst skal de lære de regler og normer som gjelder i skolen. Dette er i hvert fall det vi voksne er mest opptatt av at de lærer. Barna selv kan ha et helt annet fokus, som for eksempel det å skaffe seg venner og sosial status og aksept blant de andre. Noen ganger blir kunnskapen som ligger til grunn for dette tatt for gitt, og man tar kanskje litt for gitt at elevene leker sammen og har det bra når man har «pause fra læringen». Men det vil alltid være noen som ikke mestrer de sosiale utfordringene. For at de skal kunne mestre dette trenger de hjelp til å utvikle både kognitiv, fysisk og sosial kompetanse. I følge Dr. philos Terje Ogden, kan atferdsproblemer blant barn og unge også forklares som manglende sosial kompetanse. Det kan skyldes at de ikke har lært seg de nødvendige ferdighetene, eller av ulike årsaker ikke tar ferdighetene i bruk (Ogden, 2015). Ogden har tidligere definert sosial kompetanse som:

Relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s. 207).

Denne definisjonen kan tolkes som at alle elever til enhver tid skal følge alle regler, derfor presiserer Ogden (2015) i ettertid en litt annen formulering av definisjonen. I denne formuleringen legges det også vekt på at sosial kompetanse ikke er det samme som tilpasset

eller sosialt ønskelig atferd. Barn som er sosialt kompetente kan gjerne oppfattes som vanskelige å ha med å gjøre når de uttrykker uenighet, motstår gruppepress eller setter seg andre sosiale mål enn de som omgivelsene forventer. Det dreier seg om elevenes evne til å innfri krav fra miljøet, men også deres evne til å fremme egne behov og ønsker på en måte som er både effektiv og sosialt akseptabel. Lindbäck og Glavin (2015) peker på at gode sosiale ferdigheter i én sammenheng, ikke nødvendigvis er tilstrekkelige i en annen sammenheng. De mener at den sosiale kompetansen bør rettes mot en generell kompetanse som er relativt uavhengig av spesifikke sosiale ferdigheter, og at vi dermed heller kan snakke om en generell sosial beredskap, eller et sosialt potensial som gjør det enklere for elevene å tilegne seg spesifikke sosiale ferdigheter (Lindbäck & Glavin, 2015).

2.3.1. Sosial kompetanse og problematferd

Som nevnt over kan problematferd forklares som manglende sosial kompetanse. Denne forbindelsen har vært tema for mye forskning, men det har vært uenighet i hvilken retning påvirkningen går. Er det sånn at sosial kompetanse fører til tilpasset atferd, eller vil tilpasset atferd føre til sosial kompetanse? Ogden (2015) viser til en norsk studie som undersøkte forbindelsen mellom sosial kompetanse og antisosial atferd. 391 elever på 8.-10.trinn ble målt med foreldre-, lærer- og egenvurderinger (Sørli, Amlund-Hagen & Ogden, 2008). Studien viste at elever som skåret lavt på sosial kompetanse på 8.trinn, skåret signifikant høyere på antisosial atferd på 10.trinn. Mens skårene på antisosial atferd på 8.trinn, ikke predikerte sosial kompetanse på 10.trinn. Studien viste dermed at manglende sosial kompetanse predikerte antisosial atferd over tid (to år senere), men ikke omvendt (Ogden & Amlund-Hagen, 2014). Her kan man altså se mulighetene for å forebygge antisosial atferd ved å jobbe med utvikling av barn og unges sosiale kompetanse.

2.3.2. Sosial læring i skolen og relasjoner med jevnaldrende

I skolen er elevene sammen med andre mange timer av dagen, fem dager i uken. Dette er relativt mye tid av deres liv, og det gir dem både positive og negative opplevelser og erfaringer som vil påvirke veivalg gjennom oppveksten og senere i livet. Elevene skal gjennom den norske fellesskolen bli selvstendige mennesker med verdier og kompetanse for egen utvikling og aktiv deltakelse i samfunnet. I læreplanens Prinsipp for opplæringa

(Kunnskapsløftet, 2006) står det om Sosial og kulturell kompetanse at arbeid med utvikling av den sosiale kompetansen til elevene skal tilrettelegges av skolen, i fagene, og at elevene skal få øve seg på ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Dette er altså et prinsipp for opplæringa, men det er ikke særlig praktisk angripelig, når det gjelder læreres mulighet for å prioritere tid og ressurser på slikt arbeid, når det er så stort fokus på fag og prestasjonsmålinger som etaten krever. Det er ingen prinsipiell forskjell mellom læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter (Lindbäck & Glavin, 2015). Man bygger på det elevene kan fra før, eleven må være motivert for å lære det, det må gi mening for eleven, det må være rom for utforskende prøving og feiltrinn, og eleven må få tilbakemelding på om de behersker det de forsøker seg på. Det som likevel skiller læring av sosiale ferdigheter og andre skoleferdigheter er at mesteparten av tilbakemeldingene på læringsforsøkene vil komme fra jevnaldrende (Lindbäck & Glavin, 2015). Lindbäck og Glavin (2015) skriver at det er viktig for elevene med et *felles følelsspråk* for at de skal kunne håndtere følelser som «løper løpsk». Det betyr at elevene må kunne navngi grunnleggende følelser, oppdage hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre, og oppleve hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig (Lindbäck & Glavin, 2015). I NOU-rapporten *Elevenes læring i fremtidens skole* ser man det som en forutsetning for god læring at læringsmiljøet tar hensyn til elevers relasjoner, motivasjon og følelser. De viser til studier hvor sammenheng mellom elevers sosiale og emosjonelle kompetanser og gjennomføring og resultater i skolen er påvist (NOU, 2014:7, 2014, s.35).

Både barnehage og skole er sosiale arenaer hvor den sosiale kompetansen prøves ut og videreutvikles. Det gjelder spesielt samarbeidsevner, selvkontroll, sosialt akseptert selvhverdelse og evne til å sette seg inn i andres situasjoner. Medelevene og jevnaldrende får gjennom skoletiden større og større betydning for barn og unges utvikling, og de er en viktig informasjonskilde til barn og unges selvoppfatning. Barne- og ungdomskulturen kan være en kilde til trivsel og glede, men den kan også gi rom for mobbing og trakassering. Dersom elever blir utestengt på grunn av problematferd, kan de ende opp med å velge «likesinnede» venner, som ofte fører til at problematferden øker i ungdomsårene. Jevnaldrende kan altså ha både positiv og negativ påvirkning på hverandre, og føre med seg konsekvenser for deres sosiale liv og tilpasning til samfunnet senere i livet (Manger, 2010). Skolen skal legge til rette for at ingen elever utestenges, og at elevene må prøve ut og lære seg sosiale ferdigheter i samspill med både andre elever og de voksne i skolen. Lærere som møter elevenes problemer med åpenhet, forståelse og innlevelse, kombinert med en bestemt, men demokratisk ledelse,

bidrar til å utvikle elevenes sosiale kompetanse (Manger, 2010). I arbeid med utvikling av sosial kompetanse bør ledelsen ta ansvar, og sørge for at hele skolen er med på å fremme de ferdighetene man ønsker at elevene skal tilegne seg. Når den sosiale læringen knyttes til skolens hverdag, med dens etablerte strukturer og autentiske oppgaver, har man større mulighet for gode resultater. Daglig virksomhet i skolen og gjennom undervisning og programmer for sosial læring må alltid sikre at alle elever inkluderes, og at ingen blir holdt utenfor eller trakasseres (Manger, 2010).

2.3.3. På tvers av fagområder

Høsten 2014 kom en delrapport fra Norges Offentlige Utredninger (NOU): *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Ludvigsen-utvalget forsøker her å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunn- og arbeidsliv. Skolen skal utvikle kompetanse som er bærekraftig gjennom flere tiår. I Norge og andre vestlige samfunn har utviklingen av kunnskapssamfunnet ført til grunnleggende endringer som stiller store krav til kompetanse (NOU 2014:7, 2014, s.13). De legger til grunn et vidt kompetansebegrep som inkluderer kognitive, praktiske og sosiale og emosjonelle ferdigheter. Rapporten peker på at det kan være vanskelig å arbeide med temaer, problemstillinger og kompetanser som går på tvers av fagene og fagområdene i skolens nåværende struktur. De fem grunnleggende ferdighetene er for eksempel integrert i kompetansemål i alle fag, mens annen fagovergripende kompetanse som sosial og kulturell kompetanse, kun er beskrevet i Prinsipp for opplæringen. I læreplanverket står det heller ingen beskrivelse av hvordan skolens arbeid med kompetanser i Prinsipp for opplæringen kan knyttes til læringsarbeidet i fagene. (NOU, 2014:7, 2014, s.12). Ludvigsen-utvalget ser for seg at sosiale og emosjonelle ferdigheter i stedet burde vært integrert i fagplanene gjennom et deduktivt prinsipp, slik at sammenhengene mellom den generelle delen av læreplanverket og fagplanene blir tydeligere.

Lindbäck og Glavin (2015) peker på at læring av sosiale ferdigheter må læres gjennom anvendelse, og repeteres så ofte at de blir så godt som automatisert. De sammenligner læring av sosiale ferdigheter med det å lære å knyte skolisser. Det nytter ikke med kun språklig informasjon eller diskusjon, en er nødt til å prøve selv, men en må også få vist hvordan det skal gjøres ved at en kompetent person modellerer prosessens ulike deler. Sosiale og emosjonelle ferdigheter er sammensatte og komplekse, og må til en viss grad læres isolert før

de kan integreres i elevenes «indre sosiale kart». Av den grunn mener Lindbäck og Glavin (2015) at skolen må prioritere direkte ferdighetstrening hvor man begynner med de aller enkleste ferdigheter som alle elevene har mulighet til å mestre. Det er viktig at alle elevene mestrer alle deler av ferdigheten, som betyr at læreren må strukturere og planlegge undervisningens mange ledd nøye. Ferdighetene som elevene tilegner seg gjennom en slik grundig innlæring av sosiale ferdigheter, vil de dra nytte av gjennom hele grunnopplæringen, og man vil sannsynligvis få elever som i større grad tar ansvar og handler sosialt kompetent uten overvåkning fra læreren (Lindbäck & Glavin, 2015). Det er nødvendig at elevene selv har tro på at de greier å mestre de sosiale og følelsesmessige utfordringene de møter. Dette er særlig viktig for elevenes motivasjon til å ta i bruk ulike sosiale og emosjonelle ferdigheter (Bandura, 1997). Elevene må rett og slett føle at de er gode nok i å håndtere sosialt og emosjonelt utfordrende situasjoner, og i tillegg utvikle en intuitiv evne til å tolke sosiale signaler og tegn i miljøet, slik at de skjønner når situasjonen krever at de skal benytte de ulike ferdighetene.

2.4. Regler og rutiner

I klasserommet og på skolen generelt har man behov for regler som gjør det mulig å være sammen i et fellesskap. Reglene er med på å etablere en positiv sosial skolekultur hvor elevene føler trygghet og en viss forutsigbarhet. De forteller elevene og deres foresatte hva som forventes av dem på skolen, og de er en viktig del av skolens arbeid med læring av sosiale ferdigheter og bygging av positive relasjoner (Tveit, 2012). Det som er helt avgjørende i forhold til regler og regjeldelse på skolen, er at lærerne på skolen arbeider sammen om dem, at de har en rød tråd og at lærerne har en felles pedagogisk plattform å bygge ut i fra. Arbeidet må derfor forankres på alle skolens nivåer – på skolenivå, i team og i hver enkelt klasse (Heckmann, 2014). Videre anbefales det at reglene skal være synlige, formulert med et konkret og positivt språk som beskriver den atferden man ønsker, ikke den man ikke ønsker, at reglene ofte repeteres for elevene og at de håndheves så godt som mulig (Heckmann, 2014).

Reglene skal være enkle og konkrete. Likevel er det alltid behov for diskusjon rundt hva de omfatter og ikke, eller i hvilke situasjoner de gjelder og ikke. I tillegg må de repeteres for elevene på lik linje med annen kunnskap. Når man først har blitt enige om hvilke regler som gjelder, vil det også være nødvendig å håndheve reglene. Her må man ha en viss fleksibilitet

og lytte til elevene dersom de har gode forklaringer på hva som har skjedd (Ogden, 2012). Dersom reglene skal fungere er det viktig at de blir håndhevet med positive konsekvenser, dersom de blir fulgt, og negative konsekvenser, dersom de brytes. Lærerne bør reagere på regelbrudd med forutsigbare konsekvenser som elevene har kjennskap til. Regelmessig må læreren vurdere, sammen med elevene, hvordan reglene fungerer. Da kan man også diskutere om noen regler bør endres, skiftes ut eller legges til. Regler som fungerer godt bidrar til en enklere hverdag for elevene og lærerne, fordi de gir et godt læringsmiljø og forebygger uro (Ogden, 2012).

2.4.1. Gode regler og rutiner fører til struktur og trygghet i klasserommet

Klasserommet er i utgangspunktet et sted for læring. Denne læringen finner vi igjen i mange ulike mål som skal nås, og mange av disse målene skal nås samtidig. Det kan være mål fra for eksempel læreplanen, skolens virksomhetsplan, kommunale mål for opplæringen eller mål som læreren eller teamet på trinnet har bestemt, i tillegg kommer mål som enkelte elever har i sin individuelle opplæringsplan (IOP). Alle disse målene er med på å forme bevegelser og aktiviteter i klasserommet til enhver tid. I klasserommet er det mange bevegelser og aktiviteter som skjer på samme tid. Dette skaper en viss uforutsigbarhet for elevene, som kan gjøre dem utrygge i situasjonen. Med utgangspunkt i Maslows behovspyramide har Astrid Slåttøy, i en lærerveiledning om problematferd (2002), utviklet fire hovedbehov for elever i undervisningssituasjonen. Den er i utgangspunktet utformet med tanke på elever med problematferd, men Slåttøy påpeker at det er relevant å spørre seg om disse behovene egentlig skiller seg fra andre elevers behov. De fire behovene hun framhever er trygghet, oversikt, deltakelse og mestring (Slåttøy, 2002). Behov for trygghet er viktig for elevenes atferdsmønster. Her kan for eksempel lærere sette i gang tiltak for å øke elevenes trygghetsfølelse. Elevene må også føle at de har oversikt. Det betyr at de må kunne vite hva som skal skje i løpet av dagen, og hva de må gjøre. Dagsplaner kan være gode måter å gi elevene en slik oversikt, samt timeplaner og ukeplaner. Deltakelse er også et av behovene Slåttøy (2002) inkluderer som et av de fire. Deltakelse og opplevelse av å bli tatt på alvor vil ifølge Slåttøy (2002) bidra til å forebygge problematisk atferd hos elever. Det siste av de fire behovene er behovet for mestring. Elevene må føle mestring både i fagene, og i sosiale sammenhenger i forhold til motivasjonen for videre utprøving. Det å planlegge undervisning basert på aktiviteter som man vet at elevene mestrer, vil være å forebygge for uro og uønsket

atferd (Slåttøy, 2002). Jeg har her fokusert på behovet om trygghet som vi finner igjen i *Opplæringslovens § 9a-3: Det psykososiale miljøet*, som sier at elevene har rett til et godt psykososialt miljø hvor de føler trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 2002). For at elevene skal kunne oppleve en følelse av trygghet i skolesituasjonen, må det være en viss stabilitet og forutsigbarhet i det som skal skje, både fra læreren og medelevenes side. En mulighet til å skape forutsigbarhet i både faglig og sosial atferd blant elevene, er klasseregler. Gode lærere har tydelige regler og rutiner som hjelper dem å ha oversikt og kontroll i klasserommet. Gjennom måten læreren koordinerer det som skal skje til enhver tid, tydeliggjøres forventninger og verdier for elevene, samt at fellesskapet formes. Strukturen kan vise seg både direkte i undervisningssituasjoner eller gjennom praktisering av regler og sosiale konsekvenser. I tillegg kan den også framtre indirekte, gjennom planlegging og tilrettelegging av undervisning og klassemiljø.

2.4.2. Klasseledelse

En god lærer har gode fagkunnskaper, didaktisk kompetanse og god pedagogisk innsikt. God lærer kan ikke bare basere kompetansen sin innenfor det skolefaget han/hun underviser i og dermed tenke at den didaktiske kompetansen er nok for å drive god undervisning. I tillegg til den didaktiske kompetansen i ulike fag, må læreren ha blant annet god relasjonskompetanse for å skape positiv kontakt og samhandling med elevene, og regjeldelseskompetanse for å etablere regler og rutiner for klassens arbeidsmiljø (Bergkastet & Andersen, 2013). Når man i dag snakker om klasseledelse, handler det om et samspill mellom lærere og elever. Det er ikke lenger sånn at læreren er en autoritær person som elevene skal være redde for. Man ønsker at læreren er en autoritativ leder for klassen, som både inspirerer og motiverer elevene til å lære, men også sørger for at det er et visst nivå av orden i klasserommet som gjør de ulike læringsaktivitetene mulige. Den autoritative læreren viser omsorg og varme for elevene, samtidig som han/hun stiller høye krav til det faglige arbeidet og atferden til elevene. Kravene skal i tillegg være tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger for at de skal kunne mestre dem. Jeg har valgt å forholde meg til Ogdens (2012) definisjon av begrepet klasseledelse:

Klasseledelse er læreres kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene (Ogden, 2012, s. 17).

2.4.3. Relasjoner

Gode relasjoner med elevene er selve grunnsteinen i god klasseledelse. Man er helt avhengig av å ha gode relasjoner med elevene for at man skal kunne fungere som veileder for elevene og la de utvikle seg på best mulig måte, derfor må lærerne også ha kompetanse om relasjoner.

Relasjonskompetanse er menneskers ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2011, s.63).

Relasjonene mellom læreren og elevene er under utvikling gjennom hele skoleåret, men grunnlaget legges tidlig og relasjonen preger all samhandling mellom eleven og læreren. Thomas Nordahl skiller mellom faglige og sosiale relasjoner. Den faglige relasjonen handler om lærerens krav og forventninger til elevene, og lærerens evne til å gi støtte og ros til elevenes arbeid. Den sosiale relasjonen handler om å vise interesse for eleven, se eleven, gi et klapp på skulderen og snakke med eleven (Utdanningsdirektoratet, 2012). Den faglige og den sosiale relasjonen er gjensidig avhengig av hverandre i lærer-elev-relasjoner. Fordi eleven tolker alle lærerens handlinger og atferd i lys av relasjonen som han/hun opplever at de har til læreren (Ogden, 2012). Elevene må føle at læreren vil det beste for dem og at han/hun genuint prøver å hjelpe. I klasserommet er dermed undervisningen avhengig av at læreren har gode relasjoner til hver enkelt elev. Lærerens relasjonskompetanse avgjør mye av lærerens evne til å formidle fagene, samt hvor stor pedagogisk gjennomslagskraft læreren har i klasserommet. Læringsarbeid i skolen er en konstruksjon av tre nødvendige faktorer. Læreren, eleven og innholdet. Læreren står i en relasjon til lærestoffet, elevene står i relasjon til lærestoffet og lærerne og elevene står i en relasjon til hverandre. Relasjonen mellom læreren og lærestoffet og mellom eleven og lærestoffet er helt nødvendige aspekter ved kommunikasjonen mellom lærer og elev, og ved klasseledelsen. I alle situasjoner i skolen jobber vi med noe, snakker om noe eller vi forholder oss til noe tredje (Christensen & Ulleberg, 2013). Vi har ikke bare en relasjon til hverandre, for eksempel lærer og elev, men vi har også en relasjon til det innholdet som kommunikasjonen rundt oss dreier seg om. Læreren må altså være bevisst elevens relasjon til faget og ens egen relasjon til faget, i tillegg til å forstå lærer-elev-relasjonen. Ved å ha et ensidig fokus på lærer-elev-relasjonen uten å blande inn faglig innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og mål, risikerer vi å gi lærerne modeller som er for enkle og ikke til hjelp i den komplekse profesjonsutøvelsen (Christensen & Ulleberg, 2013).

2.4.4. Barn gjør det bra hvis de kan

Relasjoner til elever med samspillsvansker kan være utfordrende. Disse relasjonene er ofte mer utprøvde og brukt mer tid på enn relasjonene til elever som ikke bryter regler i like stor grad. I situasjoner der man som pedagogisk personale har utfordringer med enkeltelever er det altså mye som kan peke på at det ikke nødvendigvis er denne enkelteleven som er problemet. For eksempel ser vi det Nordahl (2010) sier om å sette fokuset på å endre miljøet rundt eleven, og ikke eleven selv. Den amerikanske barnepsykologen Ross Greene (2011) ønsker at pedagogisk personale rundt om i verden endrer språket sitt, og dermed også oppfatningen av hvordan barns problemer kan arbeides med. Han ønsker at man skal slutte å komme med utsagn som «han vil bare ha oppmerksomhet», «han manipulerer oss», «han er ikke motivert» eller «storebroren hans var akkurat likedan». Slike utsagn handler gjerne om barnets motivasjon eller vilje til å gjøre det som forventes av dem. Greenes (2011) påstand er at barn gjør det bra hvis de *kan*, ikke hvis de *vil*. Det betyr at hvis et barn ikke gjør det bra, er det en eller annen grunn som gjør det umulig for dette barnet å få til det som forventes av dem. Og hvis et barn *kan* gjøre det bra, så vil det gjøre det bra. I Norge har det også vært stort fokus på motivasjonsteorier i lærerutdanningen. Greene (2011) har utviklet en egen modell for hvordan voksne i eller utenfor skolen kan samarbeide med barnet for å løse problemer gjennom en *kollaborativ problemløsningsmetode*. Denne måten handler om at man må stoppe med det som Greene kaller *Plan A*, nemlig å påtvinge barn våre løsninger på det som vi tror er problemet. Han mener at mange voksne tror de har full kontroll på hva barns problemer er, uten at det nødvendigvis er dette som gjør det vanskelig for barnet. I stedet bør man begynne med *Plan B*, som dreier seg om å sette seg ned og fortelle barnet hva man har observert og spørre barnet selv hva de tenker om dette. Når man har hørt på barnets bekymringer og vist empati og forståelse, kan man legge fram sine bekymringer rundt problemet og etter hvert finne en løsning sammen. I følge Greene (2011) vil barnet komme til å føle at du virkelig bryr deg om hans bekymringer. Barn har nemlig, akkurat som voksne, legitime bekymringer. Men disse fortrenses ofte av de voksnes bekymringer. Samtidig er de voksne mest opptatte av barnets utfordrende atferd, slik at de gjerne glemmer at det faktisk ligger reelle bekymringer bak som utløser atferden. Når voksne lytter til og viser forståelse for elevens bekymringer, vil barnet bli beroliget og trygg på at de faktisk kan samarbeide om en løsning. Først da er man i stand til å få til en løsning som faktisk hjelper barnet på lang sikt.

3. Design og vitenskapsteoretisk grunnlag

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for forskningsprosjektets design, mitt vitenskapelige ståsted, forskningsmetode og etiske betraktninger rundt mitt masterprosjekt.

3.1 Design

Uttrykket «*design*» stammer fra formgivningsfaget. En designer har en ide om hvordan et produkt skal bli, og former dette på et tegnebrett eller en datamaskin, hvor han ender opp med en tegning av hvordan produktet skal se ut. Forskningsdesign handler nettopp om å forme forskningsprosjektet. Man begynner med et tema eller en problemstilling og former undersøkelsen i forhold til temaet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Designet utgjør en ramme for oppgaven og beskriver hvordan forskeren har tenkt å gjennomføre arbeidet. Forskningsdesignet skal kunne knytte de innsamlede data til våre forskningsspørsmål. Det metodiske designet indikerer hvordan man tenker å gjennomføre undersøkelsen. Kvalitative forskningsdesign har vært benyttet innenfor for eksempel sosiologi, pedagogikk, antropologi og psykologi. Men forskerne er ikke enige om hva som er det «beste kvalitative designet». Det er nettopp fraværet av én analytisk hovedretning som kjennetegner kvalitative forskningsmetoder (Johannesen et al., 2010).

3.1.1. Case-design

Det designet jeg har valgt for denne undersøkelsen er et casesdesign. Ulike typer case-design brukes mye i utdanningsvitenskapelig forskning og egner seg godt til å studere fenomener slik de forekommer i den virkelige verden. Begrepet case kan man forklare på norsk ved å si at man studerer et *tilfelle*. Gjennom å studere et tilfelle av et fenomen kan vi finne frem til kunnskap om det fenomenet vi ønsker å lære mer om (Skogen, 2006). Man skiller ulike typer case-design ved to dimensjoner med to kategorier hver; singelcase eller multippelcase, og holistisk eller sammensatt case. Dette prosjektet har et sammensatt singelcase-design. Jeg har intervjuet fem lærere ved fem ulike skoler, om samme case. De fem lærerne er analyseenheter. Disse skal sammen fungere enhetlig for å gi kunnskap om casen, som i dette tilfellet er hvordan lærerne tilpasser opplæringen i forhold til elever med samspillsvansker. Jeg valgte dette designet fordi jeg har en forståelse av at det er den beste måten å lære om mulighetene for tilrettelegging i forhold til samspillsvansker. Ettersom det ikke finnes to

elever med nøyaktig de samme vanskene vil det være interessant å se hvordan lærere med erfaring rundt enkelte elever og enkelte samspillsvansker har håndtert og arbeidet og erfart de ulike situasjonene. Dermed ble det interessant for meg å spørre noen som har fått dette til på en god måte.

Tidsperspektiv og andre begrensende forhold må tas hensyn til i alle undersøkelser. Siden jeg ønsker å forske på hvordan lærere arbeider med et fenomen som er til stede hele tiden, har ikke tidsperspektivet vesentlig betydning for selve utformingen av undersøkelsen. Likevel har det stor betydning for valg av design, i og med at et forskningsprosjekt på masternivå er et forholdsvis lite og begrenset forskningsprosjekt. Jeg som forsker er nødt til å forholde meg til tidsfrister, som betyr at valg av forskningsdesign må medføre særlig bevissthet, kunnskap og nøye planlegging. For et mastergradsprosjekt vil for eksempel multippelcase være helt urealistisk å gjennomføre, ettersom det er et design som krever et større forskningsarbeid over lengre tid. De viktigste trinnene i gjennomføringen av casestudien er datainnsamlingen og dataanalysen. Her må man hele tiden kunne knytte arbeidet til den logiske forbindelsen til teorien og/eller forskningsspørsmålene.

Case-design hører til den hermeneutiske forskningstradisjonen, men er ikke begrenset til kvalitative forskningsdata. Man står fritt til å velge alle mulige informasjonskilder, og det er heller ingen utarbeidet plan eller rutiner for hvordan case-studier skal gjennomføres. Dette gjør at forskeren må ha gode kunnskaper om det temaet som skal forskes på, slik at han/hun kan velge de metoder som vil kunne gi den hensiktsmessige kunnskapen. Forskeren må i tillegg være bevisst på sin egen forforståelse, og ikke la seg styre av tidligere oppfatninger, men også kunne se og høre det som er kontrært i forhold til egne ønsker og antakelser (Skogen, 2006).

3.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag

Forskning dreier seg om å lete fram til kunnskap som kan belyse et fenomen slik at vi kan forstå det bedre. Ulike fenomener, og spørsmål om fenomener, gjør at forskning kan deles inn i tre typer. *Grunnforskning*, som har som hensikt å frembringe ny kunnskap for kunnskapens egen skyld, *anvendt forskning*, hvor målet er å frembringe kunnskap med nytteverdi, og *innovasjon*, som er en betegnelse på en virksomhet hvor kunnskapen implementeres i praksis

(Skogen, 2006). Med denne utdanningsvitenskapelige masteroppgaven ønsker jeg å bidra til å utvikle bedre læringsbetingelser for barn og unge, og har dermed fokus på anvendt forskning med et innovasjonsperspektiv (Skogen, 2006).

Gjennom forskning gjør man vitenskapen til ulike deler av verden. I samfunnsvitenskapene studerer man sosiale fenomener og utvikler teorier og forklaringer på disse fenomenene og forsøker å få dem bekreftet eller avkreftet. Dermed sier vi gjerne at vitenskapene er erfaringsbaserte eller empiriske disipliner. I vitenskapsfilosofien undersøker man de forutsetninger som vitenskapelig aktivitet og kunnskap baserer seg på. Vitenskapsfilosofi er altså ikke vitenskap i seg selv, men refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Gilje & Grimen, 1993). Avgrensingen mellom naturvitenskap, humanvitenskap og samfunnsvitenskap er ikke lenger like tydelig som den har vært. I for eksempel faget pedagogikk finner man alle disse tre vitenskapstypene. Det å se sannsynlige, men ikke nødvendige sammenhenger kalles å abducere og er den vanligste typen logisk slutning i humanvitenskapene i dag (Fuglseth, 2006). Jeg skal i mitt forskningsprosjekt forsøke å abducere frem til kunnskap om hvordan man som lærer kan tilrettelegge for elever med samspillsvansker. Som humanvitenskapsforsker er man opptatt av disse mulige sammenhengene, uten at man kan være helt sikre på at de gir samme resultat for én lærer som for en annen.

3.2.1. Hermeneutikk og fenomenologi

Humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning er i dag preget av *hermeneutisk* teori (Fuglseth, 2006). *Hermeneutikk* er kort sagt læren om tolkning. Forskningshistorisk sett kan vi altså skille mellom to vitenskapelige hovedretninger: hermeneutikk og positivisme. Hermeneutikken kommer fra de humanistiske fagene (Befring, 2010). Humanistisk vitenskap handler ofte om fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener. Det er det jeg skal forsøke å gjøre i dette mastergradsprosjektet. Jeg har intervjuet lærere om hvordan de ser på og arbeider med et fenomen. Da er jeg som forsker nødt til å tolke den informasjonen de gir meg og forsøke å abducere fram ny kunnskap. For å gi en definisjon på begrepet hermeneutikk kan vi si at det er forsøk på å klargjøre hva forståelse og fortolkning er, hvordan forståelse er mulig og hvilke spesielle problemer fortolkning av meningsfulle fenomener gir (Gilje & Grimen, 1993, s.143). Vi tolker all informasjon vi får av andre. Vi kan si at vi

oversetter informasjonen til et språk som gjør det lettere for oss selv å forstå meningen i det noen andre har sagt eller skrevet.

Hermeneutikkens mest kjente teoretiker, Hans-Georg Gadamer (1900-2003) var opptatt av hvilken rolle tolkeren selv og tolkerens tradisjon har for resultatet av tolkningen. En som tolker for eksempel en tekst har sine perspektiver, og disse må smelte sammen med tekstens perspektiv for at tolkeren skal være i stand til å forstå innholdet i teksten. Dette kalles gjerne horisontsammensmelting. (Fuglseth, 2006). Når man forsøker å tolke har man som mål å bli delaktig i en felles forståelse av mening. I møtet mellom den som leser og teksten, kommer leseren fram til et samsvar mellom to horisonter, mellom meninger, forestillinger og forventninger i teksten og i seg selv. I dette prosjektet forsøker jeg å smelte sammen min forståelse med forståelsen til de lærerne jeg intervjuet. I humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning er hermeneutikken viktig fordi store deler av det handler om meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, ytringer og tekster. Lenge handlet hermeneutikken om å tolke gamle og vanskelige tekster. Helt fra antikken har teksthermeneutikk vært i bruk. Den gang brukte grekerne gamle tekster fra Homer som autoritative kilder, der de fant underlige deler av teksten som de var nødt til å overføre til billedlige tolkninger og allegorier (Fuglseth, 2006). I dag mener hermeneutiske teoretikere at man kan forklare ganske mye av det som skjer når man mener at man forstår andre mennesker, både i fortid og nåtid. Dette er en form for filosofisk hermeneutikk, hvor en ønsker å være noe universell i tankegangen. I dagens hermeneutikk er det et hovedpoeng å på en eller annen måte tolke seg selv inn i tolkningsprosessen (Fuglseth, 2006). Vi har alle oppfatninger om vår egen identitet, om hvem vi er og om hvem vi ønsker å være. I samfunnsvitenskapelig forskning må man ofte tolke og forstå noe som allerede er fortolkninger, altså de sosiale aktørenes fortolkninger og forståelse av seg selv, eller i mitt tilfelle, lærernes fortolkninger av dette fenomenet.

Forskningsarbeidet i mitt masterprosjekt hører også til innenfor den fenomenologiske vitenskapstradisjonen. Det er fordi jeg er interessert i individenes meninger, tanker og erfaringer i sosiale kontekster. Gadamer tilhørte også den fenomenologiske filosofitradisjonen, og i sine hermeneutiske teorier lånte han begreper som mening, forventning og horisont derfra. Begrepet *horisont*, som jeg har vært så vidt inne på, forklares som 'alt vi ser fra der vi står, men også det vi forventer å se, bak det vi faktisk ser' (Fuglseth, 2006). Fenomenologisk filosofi er ganske enkelt læren om «*det som viser seg*», eller

fenomener slik de fremstår for oss (Johannesen et al., 2010, s. 82). Fenomenologisk forskning er studien av våre levde erfaringer slik vi opplever fenomener rundt oss (Van Manen, 2007, s.9). Man sikter på å finne en dypere forståelse av meningen med våre hverdagslige erfaringer (Van Manen, 2007). Fenomenologisk refleksjon er på mange måter både ganske enkelt og utrolig vanskelig. Vi reflekterer over noe hele tiden, hvor vi forsøker å se meningssammenhenger i fenomener rundt oss. All fenomenologisk-hermeneutisk forskning ønsker å komme fram til en essensiell mening ved noe. Meningen som jeg søker i mitt forskningsprosjekt handler om hvordan læreres erfaringer med et fenomen kan være meningsfulle for andre i lignende situasjoner. Når jeg bruker fenomenologisk tilnærmingen i mitt prosjekt er jeg nødt til å kommunisere denne meningen i tekstform, som er den eneste mulige form for å kommunisere humanvitenskap (Van Manen, 2007, s.78). Når jeg skriver, produserer jeg tekst, men det er mer enn tekst, jeg produserer meg selv og min forståelse av det jeg skriver om. Skrivningen er en form for å måle refleksjonene våre, en form for å måle i hvilken dybde vi er i stand til å gå inn i et fenomen (Van Manen, 2007, s.127). Fenomenologien tilbyr ikke en mulighet for effektiv teori som vi kan bruke for å forklare eller kontrollere verden med, men den tilbyr muligheten for «plausible» innsikt som gir oss mer direkte kontakt med verden (Van Manen, 2007). Jeg har et hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsgrunnlag i mitt forskningsprosjekt.

Hermeneutisk fenomenologi forsøker å inkludere begge sine opphav; det er deskriptiv (fenomenologisk) metodologi fordi det ønsker å vite noe om hvordan ting oppstår, og det ønsker å la ting snakke for seg selv og det er tolkende (hermeneutisk) metodologi fordi det hevder at det ikke finnes noen form for utolkede fenomener. Den impliserte motsetningen kan løses dersom en erkjenner at de (fenomenologiske) «fakta» av levde erfaringer alltid er allerede meningsfullt (hermeneutisk) erfart (Van Manen, 2007, s.181).

Meningen i et fenomen er aldri endimensjonal, men flerdimensjonal og lagvis. Dermed kan aldri meningen med for eksempel pedagogikk framstilles i en enkel definisjon. Dette løser vi ved å dele fenomenet inn i ulike meningsenheter. Jeg søkte å analysere fenomenet samspillsvansker i forhold til dagens skolehverdag og læreres muligheter for tilrettelegging i forhold til dette. Dermed måtte jeg forsøke å bestemme hva temaene innenfor dette fenomenet var. Dette betyr at jeg i mitt forskningsprosjekt har delt teorigrunnlaget inn i ulike undertema for å belyse problemstillingen, og deretter forsøkt å organisere lærernes erfaringer og svar i

intervjuet etter de samme temaene. Dermed blir refleksjonen rundt lærernes levde erfaringer en slags reflekterende analyse av de tematiske aspekter av den fulle erfaringen (van Manen, 2007). Når jeg velger å bruke fenomenologisk metode i mitt forskningsarbeid er det fordi jeg antar at lærernes opplevelser og erfaringer med elever med samspillsvansker kan gjelde for flere. Dermed kan disse lærernes erfaringer ha en nytteverdi for andre lærere som befinner seg i lignende situasjoner og som ønsker å lære av hvordan de har løst et lignende problem som de kan oppleve der de befinner seg.

3.2.2. Forforståelse og kontekstuell forståelse

I følge Gadamer møter vi aldri verden helt fri for forutsetninger som vi tar for gitt. Vi har forforståelse eller for-dommer om alle situasjoner vi går inn i, og dette er et nødvendig vilkår for at vi skal være i stand til å forstå. Når vi skal fortolke et meningsfullt fenomen er vi nemlig nødt til å starte med visse ideer om hva vi skal se etter (Gilje & Grimen, 1993). Når man fortolker et fenomen bringer en alltid med seg sitt personlige språk, begreper, trosoppfatninger, personlige erfaringer og mye mer inn i samhandling med andre. I tillegg til forforståelse bringer vi også med oss kunnskap om kontekst inn i fortolkningsprosesser. Meningsfulle fenomener er bare meningsfulle i den konteksten de forekommer i. Tolkere må derfor kunne plassere dem i en sammenheng for å kunne finne fram til den mening de måtte ha (Gilje og Grimen, 1993). En handlings kontekst inneholder for eksempel hensikter, regler og normer som følges eller brytes og verdier

3.2.3. Den hermeneutiske sirkel

Forbindelsen mellom det en skal forsøke å fortolke, forforståelsen og konteksten ser vi i den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel er et bilde på at fortolkning er en prosess i stadig bevegelse. Det er bevegelse mellom tekstavsnittet som skal fortolkes og boka (eller den tekstlige sammenhengen det står i), mellom boka og konteksten eller miljøet rundt boka, og mellom den som tolker selv og teksten. I hermeneutikken er det viktig å kunne forstå helheten ut fra delene og delene ut fra helheten. Den hermeneutiske sirkel fungerer dermed som en kontinuerlig forskyvning av forståelsen mellom delene og helheten. En kan tolke tekster eller andre objektiverte uttrykk på tre nivå: Det skriveren mente (*intentio auctoris*), det teksten selv

avslører (*sensus textus*) og det vi som leser teksten legger inn i den (*inventio lectoris*). I tillegg har det betydning hvor ofte og hvor nøye man leser teksten. Hver gang vi leser et avsnitt på nytt gjør vi det på en litt annen måte og får kanskje en litt bedre forståelse for det vi leser. Dermed kan vi egentlig snakke om en *hermeneutisk spiral* som beveger seg i retning av bedre forståelse for hver gang vi leser teksten og får en rikere forståelse (Fuglseth, 2006). Dette skjer på samme måte når jeg intervjuer lærere om dette fenomenet. Jeg ønsker å få til en horisontsammensmelting med de lærerne jeg intervjuet. I første omgang skjer dette underveis i intervjuet mens vi sitter sammen og snakker. Deretter hører jeg på opptaket for å transkribere og dermed får jeg kanskje en ny forståelse ut i fra enkelte deler av det som de formidler i intervjuet. Etter det leser jeg teksten flere ganger for å sortere ut hva som skal brukes i oppgaven, og jo flere ganger jeg leser det som står der, jo mer smelter min forståelse sammen med deres forståelse. Til slutt vil jeg ha en forståelse av hvordan disse lærerne forstår dette fenomenet som vi har snakket om. Dette blir min subjektive tolkning av deres forståelse som gjør det viktig at jeg også forsøker å tolke meg selv og min forståelse i løpet av tolkningsprosessen.

3.3 Personlig vitenskapelig ståsted

I forskningsarbeidet drar vi med oss forforståelse, men også trekk ved vår personlighet har stor betydning for det arbeidet vi gjør. Den amerikanske forskeren Ian Mitroff benytter psykolog Carl Jungs teori om *personlighetstyper*, for å beskrive det han kaller forskerpersonligheter (Gilje & Grimen, 1993). I følge Jung kan vi dele det menneskelige ego inn i fire ulike «funksjoner» som binder sammen bevissthetens innhold med inntrykk fra verden rundt oss:

Fornemmelsen gjør oss oppmerksomme på tingene i den ytre verden. Den andre funksjonen er tenkningen, som sier oss hva en ting i den ytre verden er. Den tredje funksjonen er følelsen, som viser hva noe er verdt for oss. Den fjerde og siste funksjonen er intuisjonen, som er et slags instinkt som leder intellektet på områder som ikke er styrt av de andre funksjonene (Gilje & Grimen, 1993, side 249).

Mitroff bruker denne inndelingen når han snakker om forskere: harde eksperimentalister, abstrakte teoretikere, intuitive syntesekapere og humanistiske forskere. Alle mennesker har alle de fire personlighetskarakteristikkene ved seg, men ett er gjerne mer markant enn de

andre. Jeg finner meg selv i den følsomme funksjonen, og dermed i den humanistiske forskeren. For den humanistiske forskeren er de moralske og politiske konsekvensene av vitenskapelig aktivitet og kunnskap viktig. Man er gjerne personlig motivert og engasjert (Gilje & Grimen). Dette gjenkjenner jeg i bakgrunnen for hvorfor jeg valgte dette tema, som kom av følelser og tanker jeg hadde rundt oppdagelsen av dette fenomenet da jeg møtte praksisfeltet i lærerutdanningen. Personlighetstypene preger tankemåten vår, metodevalg og kriterier for vurdering av forskningsresultater (Gilje & Grimen, 1993).

Forskningen farges av våre kunnskaper og tenkemåter, men også samfunnet rundt oss påvirker oss i vårt vitenskapelige arbeid. Forskningen står aldri helt alene, men den er en del av et samfunn. Den enkelte forskers oppvekstmiljø kan for eksempel ha formet hans tenkemåte, og dette vil påvirke hans forskning. I følge den norske filosofen Hans Skjervheim er vi alltid selv deltakere i det sosiale livet og det feltet vi forsker på, ikke bare tilskuere (Fuglseth, 2006). Vitenskapelig aktivitet er knyttet til nettverk av forbindelseslinjer til samfunnets økonomiske, politiske og kulturelle institusjoner (Gilje & Grimen). Dermed kan vi ikke utelukke muligheten for at våre forskningsprosesser er sterkt preget av de tema som samfunnet er opptatt av. Hvordan jeg har blitt preget av samfunnet handler gjerne om de opplevelser og erfaringer jeg har gjort meg i forhold til temaet. I tillegg er jeg preget av den pedagogiske teorien jeg har lest, men også de diskusjoner som foregår i media og i den politiske dimensjonen. Den praktisk-politiske funksjonen er særlig markant i utdanningsvitenskapelige disipliner fordi målet med alle institusjonene for utdanning og opplæring er så tett bundet til erklærte samfunnsmål (Fuglseth, 2006). Skolepolitikken er en stor arena for diskusjon, som jeg som lærer er interessert i, og som igjen farger min oppfatning av hva som er viktig for forskere, lærere, politikere og foreldre i tilknytning til utdanning og opplæring.

4. Metodiske valg

Metodebegrepet kan forstås på mange måter. I gresk betydning forstås begrepet som veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2009).

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Aubert, 1985, s. 196).

Metoden vi velger skal være vårt redskap for å samle inn data om det vi skal undersøke. Jeg valgte å gjøre intervju av lærere i mitt forskningsprosjekt. Tidlig i planleggingsfasen var jeg også innom tanken på å gjøre fokusgruppeintervju med elever eller benytte observasjon av lærere i klasseromssituasjoner. Jeg var hele tiden bestemt på at jeg måtte gjøre intervju av lærere. Mange lærere sitter med store mengder kunnskap og kompetanse på dette området, og gjør en fantastisk jobb som kanskje ikke er så enkel å måle i tester. Jeg har også sett lærere som mangler fokus på dette området og sett effekten av det på læringsmiljø i ulike klasser. Nettopp fordi at jeg har opplevd at dette er noe mange lærere strever med ser jeg denne kompetansen som utrolig viktig, og har derfor gjennom hele utdanningen vært interessert i å lære mer om dette. Dermed er det naturlig å spørre de som sitter med denne kompetansen om hva det er de egentlig gjør og hvordan de får det til å fungere. Tanken om fokusgruppeintervju av elever kom etter en inspirerende forelesning om denne metoden, hvor jeg tenkte at det hadde vært utrolig interessant å høre hva elevene selv mener også. Kanskje er det noe læreren gjør veldig bra som elevene kan sette ord på, og som lærerne kanskje ikke er bevisst på at de gjør en gang. Men med tanke på at jeg har begrenset meg til klassetrinn med veldig unge elever (2. og 4.trinn) gikk jeg bort fra dette. I forhold til observasjon hadde jeg sett for meg å observere i et klasserom, og se etter hva læreren gjør i de aktuelle situasjoner der elever kan komme med utfordringer. Utfordringen i den situasjonen er at man ikke kan forutse når disse situasjonene oppstår, dermed hadde det sannsynligvis blitt veldig tidkrevende, og kanskje mange observasjonstimer uten særlig relevant innhold. I tillegg ville det være veldig vanskelig å observere hva læreren gjør på et forebyggende nivå. Dette kan være helt spesielle ting, som ville vært svært vanskelig å observere dersom man ikke kjente elevgruppen eller lærerens hensikt med handlingen. Det hadde helt sikkert vært interessant å forsøke begge deler, men jeg måtte også begrense meg i forhold til oppgavens omfang og tidsperspektiv. Ettersom jeg hovedsakelig er ute etter å forstå hvordan lærere arbeider og får det til der andre kanskje ville sagt at det er umulig, er det naturlig at jeg måtte snakke med nettopp disse lærerne om dette.

4.1. Utvalg

For å få tak i lærernes forståelse er det naturlig at jeg er nødt til å snakke med lærerne. I denne undersøkelsen er det irrelevant å lete etter et representativt utvalg, jeg ville finne de lærerne som kunne gi best mulig informasjon om det aktuelle tema ut i fra hva slags erfaring de har. Dette kalles et *hensiktsmessig utvalg* (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg kontaktet rektorer ved ulike grunnskoler og ba om deres hjelp til å sette meg i kontakt med aktuelle lærere. Jeg så meg nødt til å stole på at rektorene valgte ut de lærerne som kunne belyse problemstillingen min på best mulig måte. Jeg er svært takknemlig for rektorenes hjelp ved at de satte seg inn i hvilke lærere jeg lette etter og hjalp meg å komme i kontakt med disse. Jeg intervjuet altså fem lærere, ved fem ulike skoler. To av lærerne jobbet på fjerde klassetrinn, mens de andre tre jobbet på andre klassetrinn. En av lærerne på andretrinnet hadde også to elever på femte klassetrinn som hun fulgte opp spesielt i forhold til samspillsvansker. Tre av lærerne hadde studert spesialpedagogiske fag i tillegg til lærerutdanningen. Lærerne på andre klassetrinn hadde fulgt sine elevgrupper fra de begynte på skolen, mens lærerne på fjerde trinn hadde overtatt elevgruppene sine etter en dårlig start på skolen. Det hadde vært mange ulike lærere inne i disse to klassene de første årene på skolen. Det var mange problemer i klasserommet, dårlig læringsmiljø og det manglet struktur i arbeidet til elevene. Disse lærerne hadde greid å snu dette til å bli klasser hvor elevene arbeidet godt og hadde fått et trygt psykososialt miljø. Lærerne på andretrinn fortalte om en elevgruppe hvor det var mange elever som slet med ulike typer samspillsvansker, atferdsvansker og mange diagnoser, og at de derfor hadde arbeidet hardt og strukturert helt fra starten.

4.2. Intervju

Hvis du ønsker å vite noe om hvordan mennesker ser på og vurderer livet sitt og de sammenhenger de står i, bør du snakke med dem eller stille dem noen aktuelle spørsmål (Johnsen, 2006, s. 118).

For å få en større forståelse for lærernes arbeid valgte jeg som sagt over å intervju lærerne. Dette er en forskningsform som jeg er godt kjent med fra tidligere oppgaver i utdanningen, og noe jeg følte meg trygg på for et prosjekt på masternivå. Intervju er den mest brukte måten for å samle inn kvalitative data. Metoden er fleksibel og kan brukes på omtrent alle steder og kan gi fylldige og detaljerte beskrivelser. Jeg valgte intervju på grunn av hva slags type

informasjon jeg var ute etter. Jeg ønsket beskrivelser av hvordan lærerne arbeider med et fenomen og stilte derfor beskrivende spørsmål knyttet til konkrete handlinger. Jeg var også interessert i å vite hvorfor lærerne handlet på denne måten, og stilte dermed noen fortolkende spørsmål om hvordan informantene vurderer, oppfatter og tolker hendelser og handlinger (Johannesen et al., 2010). Intervjuformen har som hensikt å forstå meningen i temaet det gjelder. Man skal kunne lytte til de eksplisitte beskrivelsene og meningene som informanten uttrykker, men også være i stand til å oppfatte det som sies «mellom linjene» (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtalen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet fungerer som kunnskapsbygger.

Det kvalitative forskningsintervju søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49).

Jeg brukte lydopptak for å bevare intervjuet og transkriberte ut alt som ble sagt. Underveis i intervjuet noterte jeg også ned små ting som ikke blir fanget opp på lydopptaket, som blick, stemning, gestikulering, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Rett etter hvert intervju satte jeg meg ned og noterte litt rundt helhetsinntrykk jeg fikk av intervjuet.

4.2.1. Semistrukturert intervju

I mitt forskningsprosjekt ser jeg på informantene som ekspertene på feltet. Det er de som sitter med erfaringen som gir nettopp den kunnskapen jeg er ute etter. Det er de som sitter med kunnskapen om hva de faktisk gjør i praksis når ting blir vanskelig. Dermed er det viktig for meg at jeg har mulighet til å la de komme med alle disse detaljerte kunnskapene i intervjusituasjonen. Et semistrukturert forskningsintervju har en løsere form enn et strukturert intervju, og man har mulighet til å følge opp informantenes uttalelser med spørsmål underveis.

Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres. Forskeren kan bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden (Johannesen et al., 2010, s. 137).

Intervjuformen sørger for at man får hentet inn en rekke standarddata fra informantene, og man har mulighet til å få en større dybde på informasjonen (Johnsen, 2006). Man kan komme til å oppdage interessante detaljer i informantens uttalelser som trenger utdypende forklaringer, og da kan man gripe fatt i disse som man kanskje ellers ville gått glipp av. Dermed falt valget på semistrukturert intervju for min undersøkelse, slik at jeg kan finne fram til den kunnskapen lærerne sitter med, uten å gå glipp av viktige detaljer som jeg ikke hadde tenkt på før jeg gikk inn i intervjusituasjonen, men som informantene kunne trekke fram som relevante for temaet.

4.2.2. Intervjuguide

I forberedelsesfasen til et intervju, utvikler man gjerne en intervjuguide (Dalen, 2011). Intervjuguiden skal lede intervjueren gjennom intervjuet slik at man ikke mister den røde tråden underveis. Det å utarbeide en intervjuguide stiller krav til faglig kompetanse samtidig som den hjelper intervjueren å forberede seg mentalt. I et semistrukturert intervju er det desto viktigere å ha en godt utviklet intervjuguide. Poenget er ikke å følge denne slavisk, men å ha noen hovedspørsmål eller hovedtema som du skal holde deg til under intervjuet. Dette gir rom for innspill fra den intervjuede, samtidig som den danner grunnlaget for hva samtalen bør inneholde. Jeg utviklet en intervjuguide med fire hovedtema for mine intervjuer (vedlegg 1). Disse var forebygging og relasjoner, regler og rutiner, faglige hensyn og undervisning og til slutt lærernes kompetanse. Under hvert av disse temaene hadde jeg noen spørsmål som jeg kunne stille. Selv om jeg brukte samme intervjuguide i alle intervjuene, ble alle intervjuene unike, både i forhold til hva de enkelte lærerne så på som viktig, men også på hvor lang tid vi brukte og hvordan samtalen gikk. Intervjuguiden ble kludret ned med små justeringer og tilleggsspørsmål underveis. Dalland (2012) beskriver dette slik:

Det kvalitative intervjuet er genuint; det lar seg ikke repetere. Ved intervju av flere personer vil du oppleve at det samme temaet kan gi varierte svar både i omfang og innhold. De erfaringene vi høster underveis, tar vi med oss til neste intervju. Opplever vi at et tema virker uaktuelt, eller at vi har oversett noe, kan vi justere intervjuguiden forut for neste intervju (Dalland, 2012, s. 168).

4.2.3. Bevissthet om egen intervjurolle

I det kvalitative forskningsintervjuet er det forskeren selv som er sitt eget metodeinstrument. Det er forskeren som styrer samtalen. Her må man ta hensyn til alle sosiale og mellommenneskelige forhold som kan være med på å bestemme kvaliteten på informasjonen man får tak i. Jeg har som nevnt over erfaring fra intervjuformen. Det var viktig for meg å understreke at jeg ikke var ute etter å teste eller måle lærernes kunnskaper, men at jeg var ute etter deres forståelse og deres arbeidsmetoder. Det var også viktig at vi hadde et rom uten forstyrrelser og at de følte seg trygge i intervjusituasjonen. I tillegg er det nødvendig for meg som skal lede intervjuet at jeg setter meg inn i lærernes situasjon, at jeg for eksempel ikke avbryter deres tankeprosess hvis det skulle oppstå en kort pause i samtalen, eller at jeg ikke begrenset meg til å følge intervjuguiden slavisk.

Jeg som forsker, søker mening på grunnlag av de spørsmålene jeg stiller. Da må jeg ha god kunnskap til å oppfatte svarene, bevare dem, forstå dem og tolke dem (Dalland, 2012). Jeg møter opp til intervjuet med en forhåndsoppfatning om hva som kommer til å skje, og dette vil sette preg på intervjuet. Her kommer vi igjen inn på Gadammers begrep om forforståelse som et nødvendig vilkår for at en forståelse skal være mulig. Vi møter aldri verden helt nakent eller uten noen forutsetninger som vi tar for gitt (Gilje & Grimen, 1993). Forforståelsen er også metodisk viktig. Når jeg intervjuer lærere har jeg og læreren ulike motiv for å være i den situasjonen. Lærerne er i dette tilfellet fagfolk i en travel hverdag som kanskje innerst inne ikke synes at dette intervjuet er veldig viktig, men stilte opp fordi han/hun syntes det var et interessant tema. Derfor er det lurt at jeg som forsker har reflektert over min egen forforståelse samt intervjupersonens situasjon og forforståelse før vi går i gang med intervjuet. Dette gjelder også i miljøer der vi tenker at vi ikke har særlig mye forforståelse eller at denne ikke vil prege intervjuet. Forforståelsen eller fordommene kan påvirke oss like sterkt i miljøer der vi minst venter det (Dalland, 2012).

4.3. Analyse og tolkning av datamateriale

4.3.1. Transkribering

Etter intervjuene satte jeg meg ned med lydopptaket for å transkribere ord for ord. Å transkribere betyr å transformere eller oversette. En transkribering er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. I et forskningsarbeid er det nødvendig å oversette til skriftspråk for å

lettere kunne analysere det som er blitt diskutert. Talespråk og skriftspråk er to ulike måter å kommunisere og mange av detaljene kan gå tapt i oversettelsen. Derfor ble det viktig for meg å også notere stikkord underveis om for eksempel stemmeleie, intonasjon, åndedrett, blikk, kroppsspråk, nøling osv. og få disse fram i teksten. I hermeneutisk tradisjon sier man «*traduttori traditore*» som betyr «*oversettere er forrædere*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Å skrive ut et intervju ord for ord er en tidkrevende prosess. De fem intervjuene jeg gjorde med mine informanter strakk seg fra omtrent 30 til 55 minutter. Jeg tok meg tid til å transkribere etter hvert intervju, slik at jeg kunne gjøre meg ferdig med ett og ett intervju av gangen. Dette var et bevisst valg i forhold til det å få med de detaljene som jeg kanskje husker rett etterpå i form av stemmeleie, kroppsspråk m.m. mens jeg husket dem. Disse ble notert i parenteser bak informantens utsagn, slik at jeg skulle huske hvordan informanten sa det, og kanskje derfor forstå bedre hva han/hun faktisk mente. Det at jeg transkriberte underveis gav også en fin mulighet til å reflektere over hva som burde trekkes fram og legges større eller mindre vekt på i de neste intervjuene, av for eksempel detaljer som informantene bidro med på eget initiativ.

4.3.2. Kategorisering

Transkriberingen er den enkle delen av arbeidet med rådataene. Deretter kommer kategorisering og ordning etter tema. Dette arbeidet begynner allerede i intervjuet, ved at forskeren tolker informantens kroppsspråk og stemning (Dalen, 2011). Jeg fokuserte på de spørsmålene som informantene hadde mest å bidra med, og sorterte med fargekoding slik at jeg enkelt kunne finne alle informantens uttalelser om de samme temaene. Jeg hadde på forhånd delt intervjuet inn i fire ulike tema, som forenklet sorteringen i ettertid. I slike intervjuer er det likevel naturlig å hoppe frem og tilbake, alt ettersom informantens assosiasjoner til spørsmålene dukker opp. Dermed blir utfordringen å lete etter det som har betydning for det store forskningsspørsmålet, og som kan drøftes videre i oppgaven. Dette arbeidet er det som Kvale & Brinkmann (2009) kaller *koding*, som betyr at man knytter det til et eller flere nøkkelord, for å senere kunne identifisere en uttalelse. Dermed kom jeg også fram til fire temaoverskrifter som jeg ønsket å bruke for å belyse oppgavens problemstilling på ulike måter. Rådataene blir sakte, men sikkert lagt vekk når disse kategoriene begynner å forme oppgaven. I og med at jeg i kategoriseringen og analysen har valgt ut det som jeg mener er viktig å ha med, kan det hende at noe av det andre ikke løftes frem slik det burde.

Derfor har jeg forsøkt å gå tilbake til disse underveis i analysen og drøftingen for å se hva annet jeg kunne eller burde ha fått med av informantenes erfaringer.

4.3.3. Presentasjon og analyse av empiri

Etter at man har gjennomført intervjuet, transkribert og kategorisert materialet, er det fortsatt et ganske uferdig materiale du sitter med. Man er videre nødt til å drøfte materialet og finne de delene som virkelig kan belyse den teorien som du har basert oppgaven på. For meg foregår denne delen av arbeidet ganske jevnt, selv om jeg ikke sitter konsentrert om dette arbeidet. Jeg har arbeidet ved siden av studiene, og det har stadig dukket opp situasjoner hvor jeg har fundert over et av informantenes utsagn, fordi en elev har. Det har derfor vært viktig for meg å ha med notatblokk og penn overalt. Som nevnt i kapitlet om hermeneutikk og fenomenologi (3.2.1.), er humanvitenskap nødt til å være en eller annen form for tekst (Van Manen, 2007), videre sa han noe som at '*å skrive er å reflektere*'. For meg er denne skrivingen ofte også nødt til å være skrevet for hånd. Dermed ble transkriberinger og kategoriseringer printet ut på papir, og kladdet på med fargekodinger i flere omganger før jeg var fornøyd med hvordan empirien skulle se ut. Når jeg nå skal legge fram den empirien jeg kom fram til, er det mange mulige måter å gjøre dette på. Jeg har valgt å knytte informantenes utsagn opp mot teorigrunnet for oppgaven, og forsøke å se sammenhenger mellom disse. Dette kan kalles å *rekontekstualisere* datamaterialet (Thagaard, 2013). Dette blir en sammenfatning av mine tolkninger av empirien og teorien, slik jeg forstår informantene, og slik jeg forstår teorien. Det er altså jeg som forsker, og mine tolkninger av teorien og informantenes erfaringer som kommer fram i dette prosjektet til slutt.

4.3. Troverdighet, kritisk blick og etikk

4.3.1. Troverdighet

Enkelte kvalitative forskere har byttet ut begreper som validitet og reliabilitet med mer hverdagslige begreper som troverdighet, sikkerhet og bekreftbarhet for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi, blant annet for å ikke hindre en kreativ og frigjort kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Reliabilitet handler ofte om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere, mens validitet i samfunnsvitenskapene handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Jeg har valgt å bruke

begrepet troverdighet i min oppgave, da det ikke vil være relevant å snakke om reliabilitet på den måten. Gjennom nøyaktig beskrivelse av de gjennomførte leddene i forskningsprosjektet vil en annen forsker i prinsippet kunne gjøre en tenkt gjennomføring av undersøkelsen (Dalen, 2011). Likevel er det ingen garanti for at man vil få de samme erfaringene og tolke informantenes uttalelser i de samme banene. Derfor er troverdighet et bedre begrep i denne undersøkelsen.

Intervjuforskning er ofte kritisert for at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Dersom en skulle forholdt seg til slike konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, må man kunne anta at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og alle tidspunkter, for alle mennesker og i all evighet. Kvalitativ forsknings validitet må heller dreie seg om å sikre gode tekstdata, gjennom å være saklig og pålitelig i sin bruk av metodene for innsamling og analyse av dataene. I den kvalitative forskningen kan man benytte pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærminger for å oppfatte sosial kunnskap som sosiale og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.3.2. Kritisk blikk

Kvale og Brinkmann beskriver ti standardinnvendinger mot kvalitative forskningsintervju (2009). For å nevne noen; det er ikke vitenskapelig, kvantitativt, objektivt eller hypotesetestende. I tillegg ser man i dag en annen type misnøye fra grupper som er sympatisk innstilt overfor tanken om kvalitativ forskning, slik som forskere innen humaniora og praktikere. Denne kritikken handler om at intervjuforskning er individualistisk, godtroende, kognitivistisk og idealistisk med mer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er innvendinger som fint kan brukes på mitt forskningsprosjekt. Jeg valgte som sagt intervju fordi jeg ville fange opp lærernes forståelse og mening med det arbeidet de gjør i sin hverdag. Prosjektet kan også kritiseres ut ifra at forskeren, meg, har lite erfaring fra praksisfeltet, og derfor liten evne til å sette seg inn i informantenes problematikk.

4.3.3. Etiske betraktninger

I all forskning stilles det krav om regulering av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Forskningsprosjektet, inkludert en tidlig versjon av intervjuguiden, er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 3). Dette innebærer at jeg plikter å følge deres retningslinjer for behandling av sensitiv informasjon. Informantene ble informert om prosjektets formål og prosedyrer, og at det ikke vil være mulig å spore noe av innholdet tilbake til de aktuelle skoler, lærere eller elever det gjelder.

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke (NESH, pkt. 9, 2006).

Informantene samtykket både ved skriftlig kommunikasjon før intervjuet, men også muntlig etter å ha sett godkjenningen fra NSD og fått mer informasjon rett før intervjuet.

Opptakene ble, etter NSD's retningslinjer, slettet etter transkripsjon, og ingen andre enn meg og veileder har tilgang til noe av informasjonen fra intervjuene.

5. Presentasjon av empiri og drøfting

5.1. Informantenes kompetanse på området

Informantene har alle en form for lærerutdanning. To av dem har tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk. Stort sett er informantenes kompetanse innenfor samspillsvansker kommet gjennom erfaringer. Informantene har arbeidet som lærere i noe ulike tidsperioder.

Tidsspennet strekker seg fra fem til tjue år, og de har alle vært ansatt som kontaktlærere, hjelpelærere og spesialpedagoger i denne perioden. Nå er de alle kontaktlærere, for klasser med noen ekstra utfordringer i forhold til elevers atferd eller samspill med omgivelsene. De har alle gode erfaringer med arbeidet de har gjort i forhold til å tilrettelegge for elever som strever i samspillet som foregår i en hektisk skolehverdag. Ettersom informantene baserer mye av kunnskapen sin på det de har erfart i yrkeslivet kan vi si at lærernes kompetanse om tilrettelegging for elever med samspillsvansker, ligger på et personlig nivå av kompetanse (Skau, 2005). I intervjuene presenterte de mange ulike eksempler på erfaringer og opplevelser som har satt spor i deres lærerliv, og som har fått dem til å endre praksis på enkelte områder.

5.2. Presentasjon av informantene

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem resultatene fra de kvalitative intervjuene jeg har utført. Hvordan informantene er valgt ut, er beskrevet i metodekapitlet. For å anonymisere informantene, og samtidig gi leseren en følelse av å bli litt kjent med dem, har jeg valgt å gi dem alias.

Alle informantene har lærerutdanning og jobber som kontaktlærere på 2. eller 4. klassetrinn.

Kristin er kontaktlærer for 4. trinn. Hun tok over klassen da de begynte på 3.klassetrinn. Hun arbeider mye med klasseledelse. Da hun først begynte med dem var de en klasse med flere problemområder i forhold til atferd og samspill, som hun har arbeidet aktivt med siden hun begynte som deres lærer. Nå er elevene blitt trygge på henne og klassemiljøet er forandret i positiv retning.

Heidi er kontaktlærer for en 2.-klasse som hun har fulgt siden skolestart. Heidi har i tillegg til lærerutdanning studert spesialpedagogikk. Hun legger til rette for at elevene skal ha en forutsigbar skolehverdag, og arbeider med å skape gode relasjoner til elevene i begynneropplæringen.

Monika er kontaktlærer for 2. trinn. Hun har også studert spesialpedagogikk og er i tillegg med i et oppfølgingsteam rundt to elever som nå går i 5.-klasse. Teamet har fulgt disse to elevene over flere år. Hun arbeider også mye med enkeltelever på 2.trinn, der snakker de om og lærer å sette ord på ulike følelser, og de øver på å tyde ansiktsuttrykk på andre for å forstå hvordan andre føler seg. Dette arbeidet gir elevene en bedre forståelse for hvordan deres følelser og atferd også kan påvirke andres følelser og atferd.

Johan er utdannet adjunkt og er nå kontaktlærer for elever på 4. klassetrinn. Han er opptatt av tydelighet for elevene sine og at de skal føle seg trygge på han som deres lærer.

Ellen er utdannet adjunkt og er nå kontaktlærer for en 2.-klasse. Hun har tilleggsutdanning innenfor blant annet IKT. Ellen arbeider mye med elevenes læringsmiljø. Det at de skal være trygge på seg selv og hverandre i klasserommet er viktig i hennes arbeid. Hun har fulgt denne

elevgruppen, som har svært store utfordringer i forhold til samspill og det sosiale, siden skolestart.

Jeg vil forsøke å presentere funnene systematisk i tilknytning til de ulike temaene innenfor oppgavens teorigrunnlag og drøfte disse. Jeg vil også trekke inn egne refleksjoner i forhold til dette, og drøfte likheter og ulikheter i informantenes uttalelser og erfaringer, og den tidligere forskningen som er redegjort for i teorikapittelet.

Jeg har valgt å bruke direkte sitater fra informantene der det vil beskrive, tydeliggjøre eller fremheve aktuelle poeng. Sitatene er skrevet med kursiv skrift.

5.3. Post intervju-refleksjoner

Informantene var alle svært hjelpsomme da en ukjent masterstudent ønsket å bruke av den dyrebare tiden deres. De tok seg god tid og var positive til at dette tema var viktig og relevant for meg å skrive en slik oppgave rundt. De fem er nokså like på mange punkter, og mange av deres meninger og tanker samsvarer med mine forventninger til dem som pedagoger. Likevel er det interessant at en av informantene skiller seg ut som en som har spekulert mer i forhold til dette, og ikke kun fulgt regelbøker og oppskrifter fra tidligere forskning. Ellen, som også var min siste informant, trekker noen tråder til hvorfor hun tror det er blitt sånn som det er, og hvordan hun ser for seg at det kunne fungert bedre på et samfunnsnivå. Dette intervjuet tok også betydelig lengre tid enn de andre intervjuene, og praten fortsatte også i de samme banene etter at selve intervjuet var avsluttet. For meg som intervjuer var dette en meget interessant vinkling, som resten av oppgaven vil bære preg av.

5.4. Regler og rutiner som gir trygghet i klasserommet

Det å ha faste rutiner og regler som gjelder for alle i klasserommet skal kunne bidra til at elevene føler en viss trygghet i hvilke situasjoner som kan oppstå. Denne tryggheten er for mange elever helt essensiell og nødvendig for deres læring. Dette var noe alle informantene dro fram som viktig i enhver klasse, og særlig dersom noen elever strever i samspill med andre eller på et faglig nivå. Johan (4.trinn) er opptatt av at elevene føler seg trygge på hans grenser og forventninger til dem.

«Om morgenen når jeg går inn i klasserommet, så vet de hva jeg forventer av dem. Så enkelt som at jeg forventer at de skal stå og så skal de hilse. Det er dagens første forventning til dem, og det forventer jeg! Da har det ikke noe å si hva du har i bagasjen, det er noe alle klarer.»

Johan forteller at forventningene må være veldig tydelige. Elevene kan ikke lese hans tanker, dermed må han sørge for at de er så tydelig formulert som overhodet mulig. Dette skaper en trygghet, men er også med på å bygge opp en relasjon mellom han og elevene.

Kristin (4.trinn) forteller at det ikke bare handler om at elevene er trygge på henne som lærer. De må også være trygge på medelever og hvilke regler som gjelder i klassen.

«Vi har laget klasseregulsett som henger på veggen. Vi har snakket sammen om regler og de har selv definert hva som er greit. Vi har et system med tre farger som forteller elevene hva som er greit av prating til enhver tid. Hvis vi for eksempel har gult skilt fremme, betyr det at de kan hviske. Da kan de sitte ved plassene sine og småhjelp hverandre og låne viskelær og sårne ting.»

Dette er et eksempel på hvordan Kristin sørger for at elevenes psykososiale miljø bidrar til trygghet, som Slåttøy (2002) inkluderer som et av de fire viktige behovene for barn med samspillsvansker. Kristin påpeker også at det er viktig at elevene selv har vært med og utformet reglene. Det at elevene selv bidrar i arbeidet med å lage regler, samsvarer med det Slåttøy (2002) skriver om at elevene har behov for å være delaktige og bidra til fellesskapet.

«Det er lettere å forholde seg til noe du har vært med og definert selv. Elevene tenker jo at de har bestemt reglene, og de forteller jo hva de forventer av hverandre, og det samsvarer også veldig godt til hva vi forventer av dem.»

Det at elevene selv har vært med og utforme regler som gjelder for deres hverdag gir dem en følelse av tilhørighet og eierskap til deres klassemiljø. Dette er også noe Ellen (2.trinn) bekrefter i sine uttalelser:

«Jeg mener det er viktig å la elevene være delaktige i fellesskapet. Det er først og fremst det som er viktig i et klasserom; at alle føler den tryggheten de trenger for å greie å lære. Hva så om en elev ikke husker hvem Columbus er når han går i fjerde

klasse? Han må først og fremst bli en del av noe som gjør det mulig for han å lære noe om Columbus. Det er de som ikke kommer inn i et sånt fellesskap som havner i byens gater på kvelden eller oppsøker andre miljøer man helst ikke ønsker.»

Reglene som informantene forteller om er positivt formulert, og skal brukes aktivt gjennom hele året. Dette finner vi igjen i Heckmann (2014), som sier at reglene skal være synlige for elevene og at de skal beskrive den ønskede atferden, ikke den man ikke ønsker. Monika (2.trinn) jobber mye med dette i forhold til klasseregler:

«Vi har jo mange runder i klasserommet der vi minner om regler og hvordan vi ønsker at noen skal oppføre seg mot oss. Så det er ikke sånn at man tar det i august og så ferdig med det. Hver og en trenger å bli minnet på reglene en gang i blant.»

I en elevgruppe kan det oppstå situasjoner som krever at man går tilbake og snakker om hvorfor vi har de ulike reglene, men man kan også bli nødt til å vurdere om reglene fortsatt gjelder etter noen måneder. Kanskje er noe overflødig og kan byttes ut med noe annet. Uansett er det viktig at elevene er med på å utforme reglene, og får lov til å si hvordan de ønsker å ha det i sin klasse og på sin skole. Her er Monicas erfaringer i samsvar med Ogden (2012) som sier at reglene må vurderes av lærerne sammen med elevene.

5.5. Bruk av dagsplan

Ellen har de siste to årene hatt en svært krevende elevgruppe, og har blitt nødt til å finne egne metoder som fungerer der de tidligere rutiner, regler og tilpasninger måtte gi pass. Hun forteller at hun har brukt dagsplan i tidligere klasser. Da hadde hun laminert lapper med alle aktivitetene, som hang under hverandre i den rekkefølgen aktivitetene skulle gjøres den dagen. Dette uttalte også flere av de andre informantene at de brukte i sine klasser. Kristin (4.trinn) er en av informantene som forklarte at de er nødt til å ha et veldig strukturert klasserom og at de følger nøyaktig samme rutine for oppstart av hver eneste dag:

«Når vi kommer inn om morgenen, stiller elevene opp utenfor, og så håndhilser jeg på dem i døra. Da vet de at de skal sette seg ned i lyttestilling, så da er det stille. Så er det å synge en sang, og det gjør vi sammen. Så går vi igjennom dagsplanen... Du må ha

struktur på dagen og på timene. Og du må informere veldig ofte om alle ting som skjer, sånn at de er klare over det.»

Dagsplan kan brukes både for hele klassen, ved at den henger synlig på veggen, men det kan også være noe som én eller flere elever har liggende på pulten foran seg. Heidi (2.trinn) bruker dagsplan for hele klassen. Hun mener at det er særlig viktig å gi elevene kontroll på aktivitetene i løpet av dagen, i en klasse hvor det er flere barn med udefinerte diagnoser.

«Det må være klare rammer for hva som skal skje gjennom hele dagen. Det må være forutsigbart for elevene. Det er særlig viktig for de elevene med udefinerte diagnoser at vi har god struktur på hverdagen. Da kan de føle at de har kontroll og slippe å bli overrasket, eller skuffet når de skal bytte aktivitet.»

Johan (4.trinn) forteller at han prøver å være i forkant hele tiden.

«...at jeg hele tiden er veldig gjennomtenkt og klar på det som skjer når jeg går inn i timen. Det er viktig at de (elevene) er trygge og sikre på hva som skal skje. Altså, dagen står alltid på tavla og ukeplanen skal være grundig.»

Flere av informantene bruker altså en dagsplan for å tydeliggjøre for elevene hva de skal jobbe med og når de skal gjøre de ulike aktivitetene. Dette skaper trygghet for elevene i form av at de er forberedt på hvordan dagen skal se ut. Vi finner grunnlag for dette i Slåttøys (2002) behov om oversikt og trygghet. Likevel forklarer Ellen at med den klassen hun er kontaktlærer for nå, fungerte ikke dette med dagsplan.

«Elevene hadde spist opp de lappene på tavleplanen før en måned var gått omtrent. Denne elevgruppen trenger variasjon hele tiden. Så her måtte jeg tenke nytt. Det er jo noen som blir fortere ferdig med individuelt arbeid og trenger å drive seg selv. Så her har vi en slags plan som går på de grunnleggende ferdighetene. Og når de har gjort en aktivitet, så går de selv og krysser for at de har gjort for eksempel skrivingen ferdig.»

Ellen viser fram plakatene som henger i klasserommet. Disse gjelder for denne uka. I en kolonne nedover står alle elevenes navn, og bortover står de ulike aktivitetene som skal gjøres

hver dag. Elevene går selv og krysser etter at de er ferdige med noe. På denne måten blir de enda mer oppmerksomme og aktive i bruken av dagsplanen, enn om de hadde en 'vanlig' dagsplan som hang på veggen for de som ønsket å se på den.

«Det er jo ikke de grunnleggende ferdighetene som står der nødvendigvis, men inni mitt hode, så er det jo det. Elevene får en sånn bevissthet om at alt de foretar seg, alt de får beskjed om å gjøre og alle oppgaver som er gitt, er øving fram noe større. Og når de er ferdige, så skal de gå og sjekke hva de har fått øvd minst på denne dagen/uka, som blir synlig for elevene selv på denne plakaten. Så har vi en sånn oppgavebank, hvor de finner oppgaver som gir trening på det de har fått lite trening i.»

På denne måten har Ellen skapt et klasserom som er forutsigbart og trygt, uten å bruke den samme dagsplanen som hun pleide tidligere. Samtidig mener hun at dette er med på å gjøre elevene selv mer bevisste på hva de faktisk lærer og at det ansvarliggjør dem i forhold til at de selv er nødt til å vurdere hva de trenger mer trening i.

5.6. Regler og rutiner i stasjonsarbeid

Flere av informantene tar opp stasjonsarbeid som eksempel. Stasjonsarbeid er en arbeidsmetode som tillater at elever jobber med ulike ting i mindre grupper eller individuelt. Det er for eksempel vanlig å bruke stasjonsarbeid i leseopplæring, fordi læreren da får mulighet til å veilede elevene i lesing i de små gruppene. Gruppene skal arbeide med noe på en stasjon i en viss periode, deretter rullerer de slik at alle gruppene er innom alle stasjonene i løpet av økten. Kristin (2.trinn) er nøye med at elevene skal kjenne godt til rutinene for dette arbeidet:

«De starter på samme sted hver dag og har samme type stasjoner. Det kan være forskjellige oppgaver på stasjonene, men de vet nøyaktig hvilken runde de skal gå og hvilken retning. Det står en tidtaker på tavla så de ser hvor lang tid det er igjen til de er ferdige på stasjonen. Mange av de som sliter har behov for å se det fysisk. Så den teller ned og gir et signal når det er skifte, og da går de til neste stasjon.»

Kristin mener dette er en stor trygghet for de som sliter, og at det er en slags forebyggende faktor for elevene at de vet hva de skal gjøre og hvor de skal bevege seg. Johan forteller at han jobber på en skole som er veldig positive til stasjonsarbeidsformer. For han har det vært en utfordrende prosess å få gode rutiner på dette, men nå som rutinene er der fungerer det godt:

«Dersom du ikke har struktur på det, er stasjonsarbeidet virkelig rot til mange problemer. Både det å jobbe sammen med andre i gruppa, men også det å jobbe selvstendig kan være vanskelig her. Det er viktig at elevene da har oppgaver de mestrer, samtidig som du stiller tydelige krav og forventninger. Hvis noe legges utenfor der, så blir det bare tull. Det å flytte seg mellom stasjonene kan være vanskelig for elevene, fordi de må omstille seg og være klare for neste aktivitet. Samtidig skal de forflytte seg fysisk, som gjør at det blir bevegelse og det kan da skje mye interessant rundt dem som stjeler oppmerksomheten deres.»

Johan er tydelig på at han har hatt erfaringer med stasjonsarbeidet som har gjort at han har forstått viktigheten av å ha svært tydelige regler og rutiner for hvordan dette arbeidet skal foregå. I starten hadde han vanskeligheter med å få det til å fungere godt, og han forteller om spesielt én elev dette var særlig problematisk for. Johan beskriver denne eleven som en med typiske vansker i forhold til atferd, spesielt i samspill med andre elever. Johan forklarer at de måtte arbeide svært strukturert sammen med denne eleven for å få stasjonsarbeidet til å flyte:

«Først måtte vi ta han litt ut av stasjonsarbeidet, og så jobbet han med de samme oppgavene, men for seg selv. Da øvde vi på det å bytte aktivitet eller oppgave, uten forstyrrelsene fra bevegelser og andre elever rundt. Da hadde han også en annen lærer som satt sammen med han en stund. Da dette ble greit var det å flytte det inn i stasjonene, og da var det å øve på hele denne arbeidsformen. Så da måtte vi være veldig på, altså følge godt med og ta han ut av situasjonen når noe ikke var greit for å reflektere sammen med han. Vi reflekterte da over hva som skjedde, hvorfor det ikke var greit, hvorfor det skjedde, og hva vi heller burde gjort. Heldigvis opplevde vi at det ble lettere da, og nå går det fint.»

Stasjonsarbeid er en arbeidsform som setter større krav til elevene i direkte samspill med andre. Både med at de skal samarbeide om oppgaver, forflytte seg til og fra stasjonene, men

også at de på de fleste stasjonene er uten voksne når de arbeider. Det å være uten voksne og selv måtte ta ansvar for at oppgavene gjøres når man kommer til en ny stasjon kan være en stor utfordring for alle elever. Her ser man også hvor viktig det blir at elevene føler trygghet, mestring og oversikt i situasjonen. Når denne gutten som Johan beskriver fikk tid sammen med en voksen til å lære seg hvordan han skulle mestre oppgavene på stasjonene og hvilken rekkefølge de kom i, ble det oversiktlig for han og han kunne nå begynne å lære seg å delta på lik linje med de andre elevene og også få til stasjonsbyttene.

5.7. Tilrettelegging i et klasselederperspektiv

5.7.1. Individuelle avtaler

Flere av lærerne forteller at noen elever har spesielle avtaler som de kan benytte seg av når behovet melder seg. Dette er noe de har jobbet seg fram til, og som absolutt krever gode relasjoner til elevene det gjelder. Monika (2.trinn) forteller at de bruker fargede kort for å signalisere til læreren når de føler at de trenger en pause:

«Vi trener på det å kjenne at noe er i ferd med å skje. Dersom de kjenner at de holder på å bli sinte, så tar de opp det grønne kortet og da får de lov til å forlate klasserommet. Da foregår det på en stille og rolig måte, før at de eksploderer. Og det har fungert greit. De blir litt sånn opptatt av det at de har denne retrett-muligheten til å trekke seg litt unna.»

For elevene er dette en måte å øve seg i å bli kjent med egne ferdigheter. Etter hvert som de får øvd seg på å bli kjent med seg selv og å forstå når de er i ferd med å bli sinte, kan de videreutvikle ferdigheter til å beherske disse utfallene uten å forlate klasserommet. Monika forteller at det varierer hvordan disse situasjonene følges opp. I starten må elevene øve seg på å kjenne etter selv, og da er det ikke alltid at de rekker å forlate rommet før de «eksploderer» i et sinneutbrudd. Når elevene forlater rommet, går de ut til et område i gangen hvor de kan sette seg ned og være litt for seg selv. Noen ganger har de behov for å være litt alene, mens noen ganger følger en voksen etter og prater med eleven. Monica forteller at variasjonen noen ganger er begrenset av ledige voksenressurser, men som oftest er det ikke noe problem. Uansett kan det være fint for de elevene som har måttet gå ut å av klasserommet, å få noen minutter før det kommer en voksen etter for å snakke med dem. Når en voksen er tilgjengelig

og kan gå ut og prate med eleven handler det om at eleven skal få sette ord på det som skjedde og få bearbeidet det før han kommer inn i klasserommet igjen:

«Da spør vi ofte hva som skjedde, og hva som gjorde at han/hun reagerte slik, og hvordan hadde du reagert hvis noen andre hadde gjort det, hvordan hadde de reagert hvis du hadde gjort det, hvordan kan vi løse det? Det er for å få dem til å reflektere og tenke litt. Og de lærer av det, det blir bedre av å ta den praten.»

Det å sette ord på følelsene er avgjørende for at barn skal forstå selv hva som skjedde. Handlinger og atferd er kommunikasjon (Nordahl, 2009) og når elever har følelser og behov som de ikke greier å uttrykke ved ord kan det ofte føre til handlinger som påvirker dem selv, andre elever eller voksne negativt. Dersom barnet får hjelp til å sette ord på disse emosjonene er det større mulighet for at han/hun greier å begrense de negative emosjonelle utbruddene. Ved å lage avtaler med enkeltelever om for eksempel det å kunne forlate klasserommet, viser Monika til eleven at hun stoler på dem, at hun forstår at de trenger hjelp til å styre egne reaksjoner og at det er greit å trenge hjelp til det. Dette samsvarer med det Manger (2010) skriver om at lærere må møte elevenes problemer med åpenhet, forståelse og innlevelse. Dersom det ikke er rom for slike tilpasninger kan det føre til at elevene som trenger denne hjelpen føler seg mislykkede som ikke greier å følge de samme regler som andre elever. I et klasserom med en eller flere elever som ofte får negative tilbakemeldinger fra lærere er det stor sannsynlighet for at også medelever begynner å reagere negativt overfor denne eleven. Man kan også tenke seg at en elev som stadig får negative reaksjoner fra lærere og medelever på atferd han ikke greier å kontrollere selv, vil begynne å mislike disse sidene ved seg selv og dermed mistrives på skolen og eventuelle andre steder hvor han opplever dette. Etter hvert som eleven vokser og blir eldre, vil han kanskje begynne å skulke skolen for å unngå slike vonde følelsene rundt seg selv.

Kristin (4.trinn) bruker også slike avtaler med to av sine elever:

«Han ene var regnet som skolevegrer da jeg tok over klassen. Så da var det å jobbe med det som var hovedproblemet først, nemlig å komme inn til timene – og være der. Nå er han ikke lenger skolevegrer, for han er jo her. Men han kan gi meg et signal, og da får han lov til å gå ut litt. For han trenger noen pauser.»

For denne eleven var det altså små pauser for seg selv som skulle til for at han skulle greie å være på skolen. Små pauser som ikke skader eller forstyrrer noen andre elever, men som gjør at denne eleven føler seg tryggere på lærerens forståelse av han og hans behov.

«De vil jo bare bli forstått og møtt.. En annen elev som sliter i forhold til ADHD og får lopper i blodet har også denne muligheten. Han trenger litt bevegelse, så han bruker å få gå ut av klasserommet og inn til kontordamen. Der får han hjelpe til å stable litt bøker eller rydde noe. Det er kjempesint, for da får han både utløp for litt bevegelsestrang og samtidig føler han seg nyttig når han hjelper henne med slikt.»

Kristin nevner også at eleven føler seg nyttig når han får hjelpe til på kontoret. Dette er i tråd med Slåttøy skriver om mestring og deltakelse. Eleven som får hjelpe til på kontoret er til nytte for noen andre, samtidig som han gjør noe han mestrer godt.

«Men bare det at de skjønner at ingen blir sinte på dem, men at de blir forstått, er en god start på forebyggingen. For de vet at de kan snakke med meg og så får de litt hjelp til å klare seg selv etterpå. Her har relasjonen alt å si, og når jeg viser at jeg forstår, så styrker jeg denne relasjonen også.»

Her ser vi at Kristins forståelse av at det er viktig å la elevene føle seg sett og forstått er de samme som vi ser igjen i teoriene til både Manger (2010), Slåttøy (2002) og Greene (2011).

5.7.2. Relasjonen mellom lærer og elev

Alle informantene uttalte at relasjonsbygging er noe de jobber veldig mye med. Heidi (2.trinn) forklarer at gode relasjoner er alfa omega for henne som klasseleder, og særlig for å kunne skape et godt klassemiljø for elevene:

«Når du starter med dem så bruker du jo ekstra mye tid på å bli kjent med dem. Og etter hvert som du lærer dem å kjenne, og det går jo relativt fort da, så greier du å forutse når noen kanskje trenger en liten 'time-out' også.»

Johan (4.trinn) synes ikke det å bygge en god relasjon er like enkelt:

«Den er absolutt ikke gitt. Men jeg er blitt veldig klar på at det må være trygghet for elevene. Jeg må være veldig tydelig slik at det i hvert fall ikke er noe med meg som eleven ikke føler seg trygg på. For meg er det å kunne sette seg ned og reflektere sammen med eleven, en-til-en, noe som jeg bruker for å bygge relasjoner.»

Samtale med elevene er absolutt viktig for å bygge relasjoner. Man er nødt til å vise elevene at man er interesserte og at man genuint bryr seg om dem og hvordan de har det. Tid sammen med elevene en-til-en er ikke alltid enkelt å få til, men små øyeblikk i løpet av dagen er det mulig å presse inn. Ellen (2.trinn) bruker også mye tid på samtale med hver enkelt elev i relasjonsbyggingen. Hun er også opptatt av å bruke humor for å få elevene til å trives. Humor hjelper til når man bygger den sosiale relasjonen. Som Nordahl har uttrykt (Utdanningsdirektoratet, 2012) er den sosiale og den faglige relasjonen gjensidig avhengig av hverandre. Noe som satt litt på spissen kan forstås som at elevene må føle at du liker dem for at de skal tro på deg når du prøver å hjelpe dem med det faglige arbeidet. Og motsatt at du må hjelpe dem med det faglige arbeidet, for at de skal føle at du liker dem. Her ser vi hvordan Ellen bygger relasjonen gjennom både faglige og sosiale relasjonsbroer:

«Jeg bruker mye tid på det, og masse humor i praten, og da må jeg jo greie å se hva hver enkelt responderer på. Men også den vurderingsbiten som vi begynte med helt fra starten av på 1.trinn. Det er en vurderingsmåte som handler om at de skal velge en grønn, gul eller rød knapp fra en boks som sier noe om hvordan de vurderer seg selv i denne aktiviteten, dagen eller uka. Da går jeg en runde mens elevene jobber, og så snakker jeg med dem om hvorfor de mener at de fortjener en grønn eller rød knapp den dagen. Da gir jeg dem ros dersom de velger en rød knapp, og et råd om hva som skal til for å kunne velge en grønn knapp neste gang. Det er jo sånne bittesmå samtaler til daglig som gjør at de blir trygge på meg, de som er vant til å få mye negativ respons altså, eller de som tror at de ikke har mestret noe.»

Kristin (4.trinn) bruker også mye tid på relasjonsbygging, særlig i den klassen hun har nå:

«De fikk en skjev start de første to årene på skolen. Frem til at jeg fikk dem i 3.trinn hadde de hatt åtte lærere, på en klasse med over tjue svært aktive elever. Det er uheldig for elevene. Både det å skulle forholde seg til så mange ulike voksenpersoner, og det at det stadig var skifte av struktur og rutiner i deres arbeid til daglig. Så det tok

lang tid for meg å opparbeide den tilliten de trengte til at 'Ja, jeg er her, jeg kommer i morgen, jeg kommer ikke til å dra og jeg skal fortsette å være sammen med dere'.»

Her ser vi tydelig resultatet av at elevenes behov for trygghet og oversikt ikke er dekket, og at de dermed trenger ekstra betryggelse fra sin nye lærer om at hun kommer til å være der, og at klassens strukturer kommer til å forbli faste i fremtiden.

I forhold til de elevene som trenger ekstra oppfølging og gode relasjoner i forhold til problemer i form av utagerende atferd eller lignende, forteller hun at det er nettopp disse elevene det blir mest naturlig å få en ekstra nær relasjon til:

«Når ting blir vanskelig pleier jeg å ta de ut av klasserommet for å prate med de. Det å ta noe sånt foran klassen kan være uheldig både for eleven og meg, de skal ikke føle at de blir hengt ut på noen måte. Så da går vi ut og tar en samtale om det som er vanskelig, og for hver samtale så kommer vi litt nærmere den eleven. Så veldig ofte er det de med de største utfordringene man får nærmest inn på livet, tenker jeg.»

Tid viser seg å være noe flere av informantene er opptatt av i forhold til arbeidet med å skape relasjoner. Monika (2.trinn) forteller hvordan hun oppfatter viktigheten av å få følge elever gjennom flere klassetrinn:

«La oss si at du har en elev som fram til jul jobber steinhardt for å komme innpå og få eleven trygg på deg, og at han/hun kan komme til deg og fortelle noe og du begynner å se utvikling i forhold til hvordan dere samhandler, men så skal du bare ha denne eleven et halvt år til, og så må noen andre gjøre det samme på nytt. Og så skal eleven oppleve den samme frustrasjonen om at 'Jeg blir ikke hørt' på nytt igjen.»

For mange elever kan det være en god forandring å få en ny lærer, men det kan også være krevende for de elevene som så sårt trenger de trygge relasjonene og den forutsigbarheten disse medfører i sin skolehverdag. Selv om mange av lærerne mener at det er viktig at en lærer følger en klasse eller gruppe elever gjennom flere skoleår, er det også viktig å huske på at relasjonene er dynamiske gjennom hele året. Man blir dermed aldri ferdige å arbeide med relasjonene til elevene. I tillegg må man huske på at elever som ikke har synlige samspillsvansker også trenger gode relasjoner, slik at det også må brukes tid på relasjonsbygging med disse elevene.

5.8. Sosial kompetanse i klassen

Vi vet at problematisk atferd kan forklares med at eleven har manglende sosial kompetanse. I Monika (2.trinn) og Ellen (2.trinn) forteller om arbeid de gjør som går direkte på elevenes sosiale kompetanse. Ogden (2015) legger fram forskningsresultater (Ogden & Amlund-Hagen, 2014) som viser at lav sosial kompetanse predikerer antisosial atferd over tid, men ikke motsatt. Det tolker jeg slik at det er sannsynlig at barn i skolen som ikke viser antisosial atferd de første skoleårene, likevel kan utvikle en slik atferd i ungdomsårene, dersom de ikke har utviklet den sosiale kompetansen godt nok. Dermed er det viktig for alle elever i skolen å trene på ferdigheter som kan styrke den sosiale kompetansen. Det vil si at elever med samspillsvansker kanskje trenger ekstra trening, men det er også viktig at klassen i fellesskap trener på gode sosiale ferdigheter. Monika forteller at hun arbeider mye med enkeltelever om deres språk og holdninger til seg selv, mens Ellen arbeider med hele klassen sammen og ikke bare de som har det ekstra behovet.

Monika forteller at de blant annet benytter noe hun kaller for et tankehjul. Det er et hjul på størrelse med en post-it-lapp som tilbyr barnet alternativer til hva de kan gjøre i stedet for å bli sint. Dette har de for eksempel en lomme og kan dra opp både inne i klasserommet og ute i skolegården. Eleven skal ha vært med på å skape hjulet selv, slik at han/hun har et eierforhold til det og at det er aktiviteter som eleven det gjelder selv har vært med på å velge:

«Det kan stå for eksempel 'finn en annen venn å leke med', 'prat med en voksen', 'klatre i bjørketreet' ... Det skal liksom være litt sånn at det går opp en lyspære for dem med ideer til andre ting de kan gjøre i stedet for å bli sint. Men det fungerer jo ikke for alle, det med å huske på å ta det frem eller å bruke det i det hele tatt.»

Monika forklarer videre at noen av elevene har store problemer med å forstå at kroppsspråket kan fortelle noe annet enn ordene, og at dette ofte er noe som skaper konflikter mellom elevene. Monika benytter KAT-kassen i sitt arbeid med elevenes sosiale kompetanse. KAT-kassen er et hjelpemiddel for kognitiv affektiv trening. Den ble først utviklet i Danmark for barn med Asbergers syndrom. I følge KAT-kassens hjemmesider er hensikten å bedre barnas selvforståelse, forståelse for andre og å endre et negativt sosialt atferdsmønster til en mer hensiktsmessig samhandling (Cat-kit, 2015).

«Vi bruker KAT-kassen for å lære om følelser. Det går litt sånn på kognitiv og affektiv trening. Og hvis vi snakker om å være glad, så er det ulike fjes som viser ulike former for å være glad, og en skala for å vise hvor lite eller mye glad og sånn. Og så kan vi trekke inn en episode fra den dagen og spørre 'Hvor glad var du da?' eller 'Hvor sint var du da?'. På denne måten lærer de seg å sette ord på følelsene sine.»

Her kan man se sammenhenger til Nordahls (2009) måte å sette atferdsproblemer inn i et systemteoretisk perspektiv. Når vi viser problematisk atferd er det en form for kommunikasjon om at noe er problematisk. Monikas arbeid hjelper elevene å finne språket de trenger for å kommunisere på en annen måte enn ved for eksempel voldelige handlinger mot medelever. Men Nordahl (2009) sier også denne kommunikasjonen kan avsløre mye om systemene for sosial samhandling i elevgruppen. Han sier også at det største potensialet for endring ligger i å endre omgivelsene rundt eleven. Da kan man stille spørsmålstegn til om det vil være det beste å kun jobbe en-til-en med den eleven som viser tydelig synlige tegn til lav sosial kompetanse, eller om man rett og slett er nødt til å jobbe med hele elevgruppen. Ellen forteller at hun arbeider med å skape et godt miljø i sin klasse og at hele klassen øver på sosiale ferdigheter sammen:

«Da er det jo snakk om både et sosialt miljø og et sosialt læringsmiljø. Man må nemlig lære de her sosiale kodene, det å gi seg selv og andre arbeidsro, det å ta hensyn til andre og alt det som ligger under alle de andre tingene man skal øve på i skolen.»

I Ellens klasserom er elevene godt kjente med et egenvurderingssystem som hun tok i bruk for omtrent ti år siden, for å la elevene øve på sosiale ferdigheter. Ved hver nye vanskelige situasjon som oppstod, ble de enige om å øve på nettopp dette, for så å vurdere seg selv etterpå. Ellen tok en runde i klasserommet og elevene kunne velge mellom grønn, gul eller rød knapp som de skulle legge i et større glass. Dette var utfordrende både for de som var for strenge med seg selv, og for de som valgte grønn knapp uansett. Da ble Ellens rolle å gå inn og veilede dem i valgene sine, og rose dem når de valgte riktig, selv om det var en rød knapp. Glasset fyltes utover uken, og de kunne så snakke om hvordan de hadde greid seg og hva de måtte øve mer på. Hun sier at denne metoden lar henne holde fokuset på den ønskede atferden, og ikke hva som gikk galt, som er særdeles viktig for de elevene som ofte får mye negativ oppmerksomhet for sin atferd.

«Nå når de har begynt i 2., så jobber vi med et litt større mål over en periode. Nå øver vi på det å være hyggelige med hverandre. Det er jo vanskelig å si positive ting, og ikke minst å ta imot positive ting. Så vi gir dem noen konkrete eksempler og redskaper til hvordan de kan gjøre det.»

Jeg forstår dette som at Ellen har greid å knytte den sosiale læringen til skolehverdagens etablerte strukturer og autentiske oppgaver, slik Manger (2010) beskriver at mulighetene er best for å lykkes med utvikling av sosial kompetanse hos elever. Lindberg & Glavin (2015) påpeker at det ikke er nok å fortelle elevene hvordan de skal opptre i sosiale sammenhenger, men de må få prøve seg frem og teste ut hvordan de mestrer disse situasjonene. Ved å prøve seg fram utvikler elevene en forståelse av hvordan de mestrer slike situasjoner, som ifølge Bandura (1997) er vesentlig for at elevene skal kunne ta i bruk disse ferdighetene når ulike sosiale situasjoner krever det. Ellen lar elevene anvende de ferdighetene de øver på sammen med en *vennepartner*. Elevene er inndelt i vennepar som skiftes jevnlig, slik at alle skal være venn med alle i klassen og øve på å være hyggelige med og gjøre noe sammen med denne vennen i løpet av uka. Slik får elevene en arena for å prøve ut de ferdighetene som de skal øve på. Ellen mener at dette også gjør at de blir bedre kjent med alle i klassen sin og dermed også tryggere på hverandre:

«For eksempel kan jeg si at 'Nå skal alle gå bort til vennen sin og si at de er glade for å være hans/hennes venn i dag'. Og så er det ulike oppgaver som de skal utføre sammen i løpet av dagen. Dette gir elevene øvesituasjoner i hverdagen, hvor vi voksne kan gå inn og veilede dem når de trenger det. Og ungene må vite hva vi øver på, man kan ikke slenge ut at de skal være hyggelig med dagens venn, uten å si hva vi forventer og følge opp denne øvingen.»

Ellen forklarer at når de sammen bruker så mye tid på å øve på å være hyggelig og snakke om hva det betyr å være hyggelig, så får de en felles forståelse av hva begrepet innebærer. Denne øvingen gjør at det blir lettere for dem å kommunisere med hverandre, fordi alle til slutt har en tilnærmet lik forståelse av hva nettopp *hyggelig* betyr. Likevel er det ikke alltid Ellen stoler på sitt eget system. Mellom to av elevene i klassen til Ellen har det vært mange konflikter, men en gang måtte det også bli deres tur å være vennepar. Ellen innrømmer at hun var meget bekymret for hvordan det kom til å gå:

«De er to gutter vet du ... Han ene veldig tøff og voldsom, mens den andre veldig skjør og stille. Så kom vi til den uka at de to skulle være vennepar. Denne gang skulle de gå og ta klokka sammen (noen oppgaver om klokka som henger i klasserommet). Og så er det jo ingen av dem som kan lese ordentlig, så da sa han litt tøffe «Jeg gidder ikke! Du leser!» Og jeg tenkte at dette ikke kom til å gå bra. Men så var jo han andre så ærlig og sa «Men jeg kan jo ikke lese ...» «Å? Kan du ikke det? ... Ikke jeg heller». Dermed oppdaget de at de hadde noe til felles, og de trengte hverandre for å kunne gjøre oppgaven, så tonen mellom dem forandret seg. Og de greide å gjøre klokke-oppgaven ved å se på de ordene de kjente til og samarbeide. Men dersom dette ikke hadde vært ment som sosial trening, hadde det jo vært mye enklere å bare ikke sette disse to på samme gruppe. Men nå fikk de til noe sammen, og det har jo noe å si for relasjonen dem imellom.»

Som Ellen viser her er det også mulig for to elever som absolutt ikke har fungert sammen tidligere, å få til noe i fellesskap dersom de blir nødt til det. Nå er det ikke naturligvis ikke alle som trener på sosialt samspill slik elevene i denne klassen gjør, og i mange klasserom vil nok grupper være inndelt etter hvem som fungerer sammen og ikke for å få et best mulig faglig utbytte. Kanskje er det en tankevekker at også de som vanligvis krangler og fungerer dårlig sammen, kan fungere sammen i faglige sammenhenger dersom de hadde fått litt trening i hvordan man skal forholde seg til hverandre. Ellen forklarer at hun har vært veldig tydelig med å formulere hva det betyr å være hyggelig i ulike situasjoner. For de elevene som sliter mer med dette, har hun vært veldig tett på og fulgt opp hvordan de utfører øvelsene. Hun sier det er viktig å gi tydelige instruksjoner på forhånd, og hvis de likevel har problemer er det viktig å være der og følge opp det som blir sagt eller gjort:

«For eksempel kan det være god hjelp i å si 'Hvis du skal si til henne at du er glad for å se henne, så vær avslappet i kroppen', eller 'Når du skal si noe nå så kan du øve på å få ned skuldrene, se på henne og smil til henne, så får du det til'. Noen trenger så tydelige instruksjoner i begynnelsen. For mange er dette uvante situasjoner, og det kan oppleves litt ubekvent, så de kan fort prøve seg med en sånn tøysete variant for å prøve å vri seg unna, men de trenger absolutt treningen.»

Ellen forklarer her hvordan hun hjelper elevene sine til å mestre de sosiale ferdighetene når de trener. Etter hvert som elevene begynner å få dette til, vil de også kunne mestre de samme

ferdighetene i en reell situasjon der de selv er nødt til å vurdere hva de skal si eller gjøre. Her handler det om å tolke de sosiale tegn og signaler fra andre og forstå hvordan de skal respondere på disse (Bandura, 1997).

5.9. Trygghet i elevgruppen

For Kristin (4.trinn) handler det om å gjøre elevene trygge på seg selv og på at alle er ulike og har ulike behov. I hennes elevgruppe er det elever med ulike typer vansker og for henne er det nyttig å vite hvor de kommer fra og hva som trigger dem, slik at hun kan tilpasse best mulig. Hun bruker ofte gruppearbeid for at elevene skal øve på samspill, og forteller her om hvordan hun organiserer dette arbeidet:

«I starten var de jo inndelt etter hvilket nivå de lå på faglig. Men man må jo alltid bytte litt og etter hvert så oppdaget jeg at de hadde hjelp av hverandre, både de 'svake' og de 'sterke'. De fleste av elevene har jo stort sett det samme, men det skal være litt forskjell på dem og, sånn at det ikke er rart å være forskjellig. Vi begynte med det tidlig og er åpne i klassen om at 'Du har behov for det, mens hun har behov for det'»

Ved å være åpne med elevene om at vi er ulike og har ulike behov i opplæring viser Kristin åpenhet og forståelse for sine elever. Dette er holdninger som hun slik hun beskriver ovenfor, modellerer for elevene. I følge Manger (2010) bidrar slik åpenhet til utvikling av sosial kompetanse. Tryggheten innad i klassen er også noe Ellen (2.trinn) har satt fokus på. I den elevgruppen hun har nå var det i begynnelsen desperat behov for å finne en måte å finne roen på:

«Jeg må si at denne gjengen var mer urolig enn jeg noen gang har opplevd før, så jeg trengte noe som kunne få dem til å slappe av sammen. Dermed begynte vi med en lytteøvelse, der de hver morgen lytter til et instrument. Vi knyttet det opp mot musikken, men utgangspunktet var å greie å roe ned i fellesskap. Og da hører vi på et musikkstykk i 2-4 minutter, og kun lytter! Da blar vi ikke i bøker eller fargelegger noe samtidig, men kun lytter til musikken. I løpet av en uke blir de kjent med et stykke og et instrument. Jeg trengte noe for å greie å finne roen i gruppa, for man skal jo være ganske trygg for å greie å slappe av når en er så stressa og giret som de kan være

noen ganger. Dette opplegget har gitt god øving i det å ta inn ting gjennom hørsel, og å kjenne at musikk kan roe ned og at de kan kjenne på følelser. Jeg merker stor forskjell på dem. Og nå har de i tillegg god greie på treblåsere, messingblåsere og strykeinstrumentene.»

Når elevene føler seg trygge på hverandre åpner det også muligheten for at de kan hjelpe hverandre i faglige utfordringer. Flere av informantene er enige i at det å la elevene hjelpe hverandre noen ganger, og ta imot hjelp av hverandre har en positiv effekt på elevenes læring. Ellen forteller videre om hvordan hennes fokus på trygghet i elevgruppen fører til faglig positiv utvikling:

«Vi har øvd på at de skal kunne ta imot hjelp og ikke føle at de er dumme fordi de trenger hjelp. Så nå kan noen av de med størst vansker i klassen her, selv gå og spørre andre elever om hjelp, og de andre vil gjerne hjelpe også. Og så prøver vi å finne en balanse slik at de også kan være de som hjelper i andre sammenhenger. Det er jo ikke noe nederlag i seg selv å ikke kunne lese på 2.trinn, det trenger ikke være noen hemmelighet. Men det som er dumt er om du ikke skal kunne få den hjelpa du trenger for å finne ut hva som står der.»

Det å la elevene være en del av et trygt sosialt fellesskap er viktig for Ellen. Hun forteller også om en situasjon der en elev i hennes klasse som i utgangspunktet hadde store sosiale vansker, var nødt til å flytte til en annen by. Etter en stund ringte de fra den nye skolen til gutten og lurte på hvordan hun hadde brukt ekstratimene hans, ettersom de ikke klarte å få han til å arbeide.

«Jeg svarte at jeg ikke hadde ekstratimer for han, men at vi tilpasset det inne i klasserommet, slik at han fikk sitte sammen med noen han var trygge på, og de elevene kunne fungere som hjelpere. Og så satt han sånn at jeg lett kunne komme bort og legge en hånd på ryggen hans for å hjelpe han å finne roen når han skulle arbeide. Jeg liker å la elevene støtte og hjelpe hverandre. Alle er gode på noe. Og så må vi voksne være der og hjelpe dem til å innse når de faktisk får til ting.»

Her kan det tenkes at Ellens holdninger til denne eleven og klassens læringsmiljø var en styrke for denne eleven. Jeg tolker dette som et eksempel på at åpenhet og forståelse i møte

med denne eleven gav han en følelse av at hun genuint ønsket å hjelpe han, og at han derfor greide å gjøre arbeidet sitt. I tillegg nevner hun at han fikk sitte ved siden av noen som han var trygg på, som i seg selv er viktig for elever med svak sosial kompetanse. Dersom man er utrygg i relasjonen til de som sitter ved siden av en, blir det også mye vanskeligere å tolke de sosiale signaler og tegn man hele tiden må tolke.

6. Konklusjon og avslutning

For å komme med en konklusjon er vi nødt til å gå tilbake og se hva som var forskningsspørsmålet i utgangspunktet. I denne undersøkelsen var målet å finne ut hvilke erfaringer lærere sitter på i forhold til å kunne tilrettelegge en skolehverdag i klasserommet for elever med samspillsvansker. Disse vanskene kan utspille seg på ulike måter og det vil ikke være mulig å lage noen fast mal for hvordan dette skal gjøres. Likevel kan en tenke seg at man kan følge en del retningslinjer. Disse retningslinjene finner vi allerede i lovverk og læreplaner som sier noe om hva elever har krav på i skolen og hva skolene skal kunne tilby. Likevel kan det være vanskelig for den enkelte lærer som faktisk står i klasserommet og møter eleven med en utagerende eller antisosial atferd. Derfor ønsket jeg å gå dypere inn i tidligere forskning rundt temaet, og samtidig snakke med lærere med produktiv erfaring, altså erfaring med å ha lyktes med å hjelpe elever med et vanskeligere utgangspunkt (dette er som nevnt vurdert av ledere ved lærernes arbeidsplasser, og jeg kan dermed ikke være fullt ut sikker på hvor gode lærerne er på området). Jeg har utviklet min forståelse av hvordan det er mulig å arbeide på ulike måter mot ulike mål, og samtidig reflektert mye rundt hvor viktig det er å kjenne elevene godt for å vite hvordan man skal kunne legge til rette på best mulig måte. For meg er det nå blitt like viktig å kjenne elevene godt og for eksempel vite navnet på en elevs katt, som det å vite at eleven behersker addisjon med tierovergang. Eller et annet eksempel; å kjenne til at den utagerende elevens mor sliter psykisk og ofte ligger i senga hele dagen når eleven egentlig trenger å være nært henne, er viktig for at jeg skal kunne hjelpe eleven til å fungere godt på skolen i den gjeldende perioden. Jeg vil i fortsettelsen av kapitlet forsøke å oppsummere, og gi noen egne kommentarer, til de funnene jeg har tatt med meg videre som meningsgivende fra dette arbeidet.

6.1. Om lærernes erfaringer med regler og rutiner

Både tidligere forskning, generell pedagogisk teori og lærerne jeg snakket med vektla det å ha gode regler og rutiner som viktig. Det er tydelig at dette er viktig både for at elevene skal vite hva som forventes av dem, men også at det sikrer en ramme for en trygg og forutsigbar hverdag. De elevene som har vansker med å følge disse reglene kan oppleve mye negativ oppmerksomhet fra både lærere og medelever, og det blir dermed enda viktigere å samtale med disse elevene om reglene, hvorfor de eksisterer og hvordan de kan greie å følge dem. For at elever skal greie å forstå regler er det kjempefint om man kan la elevene være delaktige i å utarbeide hvilke regler som skal gjelde. Dette kan være vanskelig å få til på mange skoler, hvor det allerede er faste etablerte regler, bestemt av ledelsen, lærerne eller kommunen for kanskje et par år tilbake. Mange skoler ønsker å ha like regler i alle klasserom, som gjør det praktisk vanskeligere å la elevene være med på å bestemme hvordan disse skal lyde. Likevel anbefaler litteraturen at elevene deltar aktivt i dette arbeidet, slik at de får en følelse av eierskap og tilhørighet til sitt eget klassemiljø. Reglene skal i tillegg være positivt formulert og beskrive ønsket atferd. For å gi et eksempel på en type regel som vi ikke ønsker, og en regel som vi ønsker: «*Vi skal ikke rope inne i klasserommet*» er en negativt formulert regel, som fokuserer på atferden man ikke ønsker, nemlig å rope innendørs. En bedre formulering vil være: «*Vi bruker en rolig stemme når vi arbeider sammen i klasserommet*». Denne regelen fokuserer på det som man ønsker at vi skal gjøre, nemlig å bruke en rolig stemme når de skal samarbeide.

6.1.1. Om bruk av dagsplan

Dagsplaner brukes på mange ulike måter. Man bruker det for å strukturere dagen for elevene. Noen av informantene mine fortalte at de brukte det bare for enkelte elever, som hadde den liggende på pulten foran seg for å kunne følge med gjennom dagen. Andre hadde et område på veggen hvor de hadde laget små skilt med alle fagene, som de hang opp hver morgen i en felles gjennomgang med elevene, og noen brukte en alternativ måte å la elevene få oversikt over hva som skulle skje i løpet av dagen. Alle var enige om at poenget med dagsplanen var å gi elevene en tilgjengelig oversikt og kontroll på hvordan dagen kom til å se ut, for å gi dem mest mulig forberedt på de kognitive overgangene som kommer i løpet av dagen. Når elevene er forberedt på hva som skal skje, føler de seg mer trygge på omgivelsene, og kan konsentrere seg om arbeidet i stedet for å bekymre seg over tiden og hva som kommer til å skje. Her var

informantene mine ganske ulike i hvilke metoder de brukte. En av dem brukte ikke den faste dagsplanen lenger, selv om hun hadde hatt veldig gode erfaringer med det for tidligere elevgrupper. Denne gruppen fungerte det ikke på samme måte med, så hun var nødt til å finne noe annet som passet bedre for disse elevene. Dette handlet om at den elevgruppen hun har nå var for aktive til å greie å følge med på denne dagsplanen, slik hun hadde brukt den før. Nå lagde hun en annen plan hvor elevene hadde like stor oversikt over hva som skulle gjøres, samtidig som de kunne være aktivt med på å krysse av på denne planen når de var ferdige med hver aktivitet. Dette fungerte fint for denne klassen og elevene ble trygge på de faste rutinene som ble innført. Hun tok altså en sjanse og gjorde det på en litt annen måte enn det som hun hadde lest teori om og hatt erfaring med selv. Dette tenker jeg er et godt eksempel på tilpasset opplæring. Det er nettopp dette jeg tar med meg fra denne oppgaven, nemlig at man kan finne mye god støtte og mange gode tips i litteratur rundt hvordan man kan legge til rette for elever med samspillsvansker, men at man likevel er nødt til å kjenne eleven godt nok til å kunne ta noen sjanser for å lykkes. Det finnes selvfølgelig ingen fast mal på hvordan elever med samspillsvansker bør hjelpes i skolen, men man er nødt til å vite hva de sliter med, og hvordan man kan arbeide med dem for å forsøke å tilpasse på best mulig måte.

6.1.2. Regler og rutiner i stasjonsarbeid

Grunnen til at jeg valgte å ta med stasjonsarbeid som metode i klasserommet var først og fremst fordi flere av informantene dro dette fram som problematisk og krevende i forhold til elever med samspillsvansker. Samtidig er det blitt veldig populært å bruke stasjonsarbeid, særlig i kasserom med mange elever og få voksenressurser. For eksempel er TIEY (Tidlig innsats, Early Years) svært utbredt i forhold til leseopplæring og delvis innenfor matematikk. Det er gjerne lagt opp til fem stasjoner med 15 minutter arbeid på hver stasjon. Man har da en lærerstasjon, hvor man får mulighet til å følge opp elevenes lesing svært grundig, og sånn jeg forstår det er dette hovedhensikten med stasjonsarbeidet. Mellom stasjonene skal elevene rydde, komme seg til neste stasjon, ha med bøker og materiale som trengs og være klare for arbeid når de hører signalet for at de skal begynne. Denne arbeidsformen krever mye av elevene i direkte spill med hverandre, og de er ofte uten voksne på en stasjon hvor det kreves at de enten skal samarbeide om noe i gruppa eller arbeide selvstendig. Dersom man da kommer til en stasjon og oppgaven er på et for høyt faglig nivå, kan det fort oppstå situasjoner som gjør at man som lærer klør seg i hodet over selve arbeidsformen. Informantene dro igjen

fram faste rutiner og regler for stasjonene som viktig for å få det til. Man bør ha en fast rutine for hvordan stasjonene henger sammen, elevene må vite hva de skal gjøre på hver stasjon, de må vite hvor de skal bevege seg i hvert bytte og det bør være så faste tidsrammer som mulig, slik at elevene kan bli kjente med systemet og bli trygge på hvordan det skal foregå.

6.2. Hvordan lærere kan tilrettelegge for elever med samspillsvansker

Den faglige tilpasningen er på ingen måte annerledes enn for elever uten samspillsvansker. Det som gjør at det likevel er litt annerledes er konsekvensene det kan få for den kommende undervisningstimen dersom du gir en elev med samspillsvansker en oppgave han/hun overhodet ikke har mulighet for å mestre. Disse elevene er gjerne synlige i klasserommet, ofte på en negativ måte som man mange ganger kunne unngått ved å tilpasse bedre. Informantene i denne undersøkelsen skiller ikke særlig på de faglige tilpasningene i forhold til elever med samspillsvansker eller ikke. Teori og informanter sier at det handler om mestring, og at elevene er nødt til å føle at de kan greie noe, dersom man forventer at de skal forsøke det på nytt. Ikke alle elevene mestrer like godt den hverdagen som det er lagt opp til i norske skoler i dag. Dermed er mange av de elevene med for eksempel samspillsvansker i fare for å føle at de rett og slett ikke mestrer livet, fordi skolen er på mange måter den største arenaen hvor barn måler seg opp mot andre og andres forventninger til dem. Det blir på denne måten viktig å møte elevene med forståelse for ulike behov, åpenhet om å være ulik og tilrettelegging slik at alle skal føle mestring.

Flere av lærerne fortalte at de hadde laget spesielle avtaler med elever som strevde med skolehverdagen, og særlig det å sitte inne på klasserommet. Ogden (2015) snakker om at mange elever tas ut av klasserom uten at dette er det beste for dem. Det blir en ny måte å være utenfor fellesskapet når de hører til en klasse, men likevel sitter på et grupperom store deler av dagen. Dette var flere av informantene også opptatt av, og noen av dem hadde egne måter å gjøre dette på. For eksempel å lage avtaler om hvordan de skal mestre det å være i klasserommet mest mulig, men samtidig ha mulighet for små pauser. Det dreide seg blant annet om å kunne forlate klasserommet litt for å få tid for seg selv til å samle seg, og forhåpentligvis forhindre et emosjonelt utbrudd. På den måten får eleven hjelp til å lære seg selvkontroll, ved at han/hun er nødt til å bli kjent med seg selv og forstå når de har dette behovet, men også ved at læreren viser forståelse for at han/hun trenger det mer enn andre. En

annen elev fikk lov til å hjelpe til på kontoret, som samtidig som det gir mulighet for aktivitet og bevegelse utover det som er mulig inne i klasserommet til enhver tid, gir eleven en følelse av tilhørighet og mening ved at han er nyttig hjelp for noen andre. Slike avtaler er svært avhengig av den relasjonen man har til disse elevene. Informantene understreket dette, og uttalte blant annet at de måtte stole på hverandre. Eleven måtte stole på at læreren ønsket å hjelpe dem, og læreren måtte stole på at eleven ikke benyttet denne muligheten selv om behovet ikke var der.

6.3. Hvordan arbeide med sosial kompetanse

For elever med samspillsvansker er det særlig viktig å arbeide med språk og begreper og en forståelse av seg selv som gir dem muligheten til å kommunisere følelser, uten for eksempel skjellsord, slag eller spark mot medelever eller voksne. Man er nødt til å lære om seg selv og utvikle ferdigheter og kunnskap om hvordan man skal kommunisere den frustrerende følelsen av å ikke bli forstått. En av lærerne jeg intervjuet dro fram KAT-kassen som eksempel på hvordan hun gjorde dette arbeide. Det finnes også mange andre mulige programmer og metoder som fokuserer på dette. Tankehjulet ble også nevnt som en hjelp for elever når de for eksempel er ute i friminuttene. Dette blir et konkret hjelpemiddel som de kan ha i jakkelomma, og dra fram når de kjenner at de trenger det. Dette er også med på å hjelpe elevene til å utvikle en mer effektiv selvregulering. Poenget for meg er ikke hva slags metode man bruker, men at man faktisk arbeider med det og har fokus på at det handler om *manglende ferdigheter*. Nemlig manglende ferdigheter som man som lærer kan hjelpe dem til å utvikle.

Noe som jeg allerede har tatt med meg videre og begynt å gjøre med elevene selv, er å lage en felles forståelse av noen sosiale begreper i klassen. En av informantene fortalte at hun nå gjorde dette med begrepet «*hyggelig*». Når man sammen som klasse snakker om et begrep, øver på hvordan vi skal opptre for å være hyggelige mot hverandre, og snakker om hva det betyr for oss at andre er hyggelige med oss, utvikler vi en felles forståelse av det, samtidig som at vi legger merke til at mange av de rundt oss faktisk er veldig hyggelige. Det er med på å gi tilhørighet, fellesskap og trygghet til klassemiljøet. Sosial kompetansetrening kan være positivt for hele elevgruppa, men ofte er det bare de som er utagerende som får ekstra trening i dette. Det at lav sosial kompetanse predikerer antisosial atferd over tid, men ikke motsatt (Ogden, 2015) mener jeg gir grunnlag for at man skal arbeide med sosial kompetanse med

hele klassen, ikke bare med de elevene som viser en uønsket eller utagerende atferd i tidlig skolealder. Dette er kanskje et av de viktigste punktene i min oppgave, fordi den sier at denne kunnskapen, som gjerne kan regnes som spesialpedagogisk, likevel er viktig for generell pedagogikk. Altså, at lærere i grunnskolen trenger mer kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge for elever med samspillsvansker, men også hvordan de kan arbeide med sosial kompetanse med hele elevgruppen. En av mine informanter hadde lagt mye mer vekt på det at hele elevgruppa måtte øve på de sosiale ferdighetene, og hadde dermed gode eksempler på hvordan det er mulig å gjøre det. Hun var opptatt av å sikre at elevene fikk øve i ulike situasjoner, sammen med medelever og at oppgavene gikk fra å være lite autentiske i begynnelsen til mer og mer autentiske etter hvert som de ble tryggere. Hun mente at det var viktig å eksemplifisere, modellere og å være sammen med dem når de skulle prøve selv. Deretter var det viktig å kunne knytte læringen til hverdagens etablerte strukturer. Hun brukte vennepartnere for å gi elevene en trygg arena for øvingen, samtidig som de i løpet av dette arbeidet ble bedre kjent med og tryggere på alle de medelevene som de kanskje ikke hadde blitt kjent med på egen hånd.

Sosial kompetanse kan finnes igjen i mål i noen fag i læreplanen (Kunnskapsløftet, 2006). Men ikke i særlig stor grad. Da kan det være vanskelig for en lærer som først og fremst ønsker å nå de faglige målene som etaten krever, å dra sosial kompetansetrening inn i undervisningen uten at man har noe særlig faglig grunnlag å knytte det til. En av mine informanter knyttet det blant annet til musikkopplæring, og var meget fornøyd med at alle andreklasseselevne hennes nå kunne høre forskjell på mange ulike instrumenter ved å lytte til ulike komposisjoner. Jeg tror at det hadde vært svært positivt for mange elever og lærere i norske skoler, dersom sosial kompetanse hadde blitt inkludert på lik linje med de andre grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet.

6.4. Om lærernes erfaringer med å skape et trygt og godt klasse miljø for elevene

Det psykososiale miljøet i en elevgruppe er stadig i utvikling og formes av elevenes opplevelser både innenfor og utenfor skolens rammer. Elever i skolen velger ikke selv sitt arbeidsmiljø i samme grad som voksne har mulighet til, og det er utformet regler for hvordan det psykososiale miljøet til elevene skal se ut. Som nevnt er det fastsatt i opplæringsloven at skolen skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve

trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringslova, 2002). Lærere har altså et ansvar i forhold til at de skal arbeide med å skape et trygt miljø. Trygghet kan man skape ved å modellere holdninger om åpenhet, forståelse og aksept for hverandres ulikheter. Som en anekdote tok jeg med eksempelet hvor min informant Ellen hadde blitt oppringt fra den nye skolen til en elev hun hadde hatt. Hun mener tydelig at dette handlet om det psykososiale miljøet, at det var derfor denne eleven ikke greide å arbeide på den nye skolen sin. Hun hadde lagt mye arbeid ned i å skape et klassemiljø hvor det var positivt å være ulike, hvor det var positivt å kunne spørre hverandre om hjelp og at det var positivt å forstå hverandres behov. Her tenker jeg at vi kan lære av Ellens erfaringer ved å tenke gjennom hvordan vi kan greie å skape en slik åpenhet. Hva skal til? Vi har jo samtidig en taushetsplikt overfor alle våre elever, som kan gjøre det vanskelig å hjelpe lille Maren til å forstå at Ole ikke er mindre verdt som elev enn henne, selv om han trenger å ta pauser fra klasserommet innimellom. Det å akseptere at man er ulik kan for barn være enda vanskeligere enn det er for voksne. Mange barn ser ut til å ha en slags grunnleggende sans for rettferdighet som ikke ennå inkluderer forståelsen av at det å dele rettferdig betyr noe annet enn å dele likt. Dermed kan det være vanskelig å forstå hvorfor Per får lov til å være ute i gangen, mens Maren og de andre må sitte inne på klasserommet. Det er her åpenheten må få spillerom til å forklare at Per og Maren har ulike utgangspunkt for å greie å sitte på klasserommet over lengre perioder. Etter hvert som Maren begynner å forstå dette, kan hun kanskje også utvikle en evne til å forstå når Per trenger hjelp til en faglig oppgave, og dermed gi Per støtte, samtidig som hun selv føler mestring ved å ha hjulpet noen andre. På denne måten kan man skape et klassemiljø bygd på holdninger om åpenhet og forståelse, som gir den nødvendige tryggheten som både Per og Maren trenger.

6.5. Avsluttende kommentarer

Informantene har hatt gode erfaringer med å tilpasse til enkeltelever som har hatt behov for det. De har vært åpne og aksepterende overfor elevene med problemer, men også i forhold til de elevene som kan komme til å lure på hvorfor en annen får lov til noe han/ hun ikke får. Jeg vil påstå at tilpasning for elever med samspillsvansker er høyst mulig dersom man møter elevene med forståelse og en grunnleggende tanke om å ønske å hjelpe dem, og samtidig la elevene forstå at det er nettopp det du forsøker. Mange vil kanskje påstå at dette er noe vi allerede gjør som klasseledere eller lærere. At det er nettopp dette det handler om. Da kan det kanskje være vanskelig å se verdien av denne undersøkelsen.

Etter å ha intervjuet, analysert og lagt frem empiri kan jeg si meg enig i at det se ut som tilrettelegging for elever med samspillsvansker ikke skiller seg vesentlig fra generell klasseledelse. Så, trenger vi egentlig ha så stort fokus på det? Er det ikke godt nok det vi gjør? Nei, mener jeg. Fortsatt er det mange elever som tas ut av klasserom på grunnlag av at de ikke fungerer i det fellesskapet som kreves i skolen, dermed tenker jeg at det er mye som tyder på at det ikke er gode nok systemer og kvalifikasjoner i skolen som gjør denne tilretteleggingen mulig. Altså, er vi kanskje ikke gode nok på klasseledelse og tilrettelegging for *hele* elevmangfoldet? Særlig på bakgrunn av NOU 2015 '*Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*' kan man tenke seg at en eventuell ny læreplan burde inneholde en mer konkret plan for utvikling av sosial kompetanse i skolen. Dette burde naturligvis også få konsekvenser for lærerutdanningen slik den er i dag. Den spesialpedagogiske kunnskapen som allerede er begynt å flyttes over i generell pedagogisk kompetanse for studenter ved GLU (grunnskolelærerutdanning), bør kanskje vektlegges enda sterkere, slik at lærere som utdannes blir forberedt på å møte «*en skole for alle*» med rom og muligheter for elever som fint kan regne 2+2, men strever med å gjøre det sammen med andre.

Litteraturhenvisninger:

Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bergkastet, I. & Andersen, S. (2013). *Klasseledelse. Varme og tydelighet*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon 2013.

Cat-kit (2015). *Hva er KAT-kassen?* [web page]

(<http://www.catkit.com/?lan=no&area=catbox&page=catbox>) 28.07.2015

Christensen, H. & Ulleberg, I. (Red.) (2013). *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. 5.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I Fuglseth, K & Skogen, K. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272) Oslo: Cappelen Forlag.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. 11. opplag 2005. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Glavin, P. & Lindbäck, S. O. (2014). *Å undervise i sosial kompetanse*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Greene, R. W. (2011). *Utenfor – Elever med atferdsutfordringer*. New York: Cappelen Damm AS.

Heckmann, L. S. (2014). *Den gode undervisningstimen*. Oslo: Kommuneforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave. Oslo, Abstrakt forlag.

Johnsen, G. (2006). Intervjuet – en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I Skogen, K. & Fuglseth, K. (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. (s. 118-131). Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Lindbäck, S. O. & Glavin, P. (2015). Sosiale og emosjonelle kompetanser i fremtidens skole. *Bedre Skole*, 2015 (1), side 50-56.

Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Lærerprofesjonalitet*. Bergen og Hamar: Fagbokforlaget.

NESH (Red.). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2009). Undervisning og læring i sosiale systemer. I Manger, T., Lillejord, S.,
- Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen og Hamar: Fagbokforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre Skole*, 2012 (4), side 23-27.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. & Amlund-Hagen, K. (2014). *Adolescent mental health. Prevention and Intervention*. London: Routledge.
- Opplæringslova (2002) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring. Hentet: 08.april 2015. URL: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). Språk- og samspillsvanser hos barn i førskolealderen. I Sjøvik, P. (Red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. 3.utgave. Side 172-203. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I Fuglseth, K & Skogen, K. (Red.), *Masteroppgaven i*

- pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52-65) Oslo: Cappelen Forlag.
- Skogen, K. (2006). *Forskning: hensikt, innhold og form*. I Fuglseth, K & Skogen, K. (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 12-19) Oslo: Cappelen Forlag.
- Slåttøy, A. (2002). *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sørli, M-A., Amlund-Hagen, K. & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 121-144.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. NOVA, Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet.no (06.2006). *Utdanningsdirektoratet, Læreplaner, Kunnskapsløftet, Prinsipp for opplæringa, Sosial og kulturell kompetanse* [web page] (<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Sosial-og-kulturell-kompetanse/?read=1>) 08.10.2015
- Utdanningsdirektoratet.no (18.06.2012). *Utdanningsdirektoratet, Læringsmiljø, Støttende relasjoner* [web page] (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Stottende-relasjoner>) 19.01.2015.
- Utdanningsdirektoratet.no (23.01.2012). *Utdanningsdirektoratet, Utdanning, Læreplaner,*

Prinsipp for opplæringa [web page]

(<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>) 09.11.2015

Van Manen, M. (2007). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Alberta: The Athol Press.

Vedlegg:

Intervjuguide

Regler/rutiner	Forebyggende/relasjoner/ klasseledelse	Undervisningen og det faglige	Lærerens kompetanse
<ul style="list-style-type: none">• Hvilke regler har dere i klasserommet/på skolen?• Hvorfor akkurat disse reglene?• Hvordan håndheves reglene?• Hvilke konsekvenser brukes? Er disse de samme for alle elever? For eksempel elever som «alltid» følger regler og elever som sliter med å forholde seg til dem?• Har enkelte elever regler som ikke gjelder for de andre elevene? Evt regler som er laget på grunn av enkelte elever? I så fall hvilke regler, hvorfor og hvordan fungerer det?	<ul style="list-style-type: none">• Hva gjøres for å forebygge uønskede situasjoner i forhold til samspillsvansker?• Hvilke mål jobber dere mot sosialt?• Hvordan øver dere på sosiale ferdigheter i klassen?• Hvordan etablerer du gode relasjoner mellom deg og elevene?• Hvilke praktiske hensyn tas eventuelt inne i klasserommet?• Hvordan påvirkes du som lærer av disse elevene?	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke hensyn tas til elever med samspillsvansker når du planlegger undervisning?• ..og i elevenes faglige arbeid?• Hvordan struktureres undervisningen?• Hvilke spesifikke tiltak settes inn i det faglige arbeidet?• Hva kreves av deg som lærer i undervisningssituasjonen?	<ul style="list-style-type: none">• Hvor lenge har du jobbet i skolen?• Hva er din formelle kompetanse?• Har du noe tilleggsutdanning innenfor spesialpedagogikk eller andre fag som er relevante i forhold til elever med samspillsvansker?• Hva tenker du om samspillsvansker i forhold til dagens skole og samfunn?

Info til rektorer/skoleledere etter samtale/forespørsel

Info om masterprosjekt: Lærerens arbeid med elever med samspillsvansker i klasserommet

Bakgrunn og formål

I forbindelse med Masterstudiet i Tilpasset Opplæring ved Universitetet i Nordland ønsker jeg å intervjuere lærere om hvordan de arbeider med elever med samspillsvansker i klasserommet.

Hva innebærer deltakelse?

Jeg ønsker å møte lærere til intervju (intervjuet vil ta omtrent 30 minutter), enten ved den skolen der de jobber eller andre steder det måtte passe for dem. Spørsmålene vil omhandle lærernes eget arbeid med, meninger om og erfaringer med elever med samspillsvansker i klasserommet. Jeg ønsker å bruke lydopptak for å registrere intervjuet, dette vil bli slettet så fort det er transkribert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder ved Universitetet i Nordland som har tilgang til datamaterialet. Navn vil erstattes med alias slik at alt blir anonymisert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

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 Tove Pedersen Falstad på tlf.: ***** eller mail: ***** eller veileder Anne Marit Valle på mail: *****.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh

Tove Pedersen Falstad

Godkjenning fra NSD

Anne Marit Valle
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 05.12.2014

Vår ref: 41011 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41011</i>	<i>Lærerens arbeid med elever med samspillsvansker i klasserommet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Marit Valle</i>
<i>Student</i>	<i>Tove Pedersen Falstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tove Pedersen Falstad tovefalstad@outlook.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41011

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at det fra intervjuet ikke vil bli samlet inn og registrert opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere elever.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Nordland sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. 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. arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak