

Sosial læring for elever med atferdsproblemer

*En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaringer i arbeid med
sosial læring for elever med atferdsproblemer.*

Kjersti Aasbø



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Formålet med oppgava er å fokusere på den sosiale læringen som skjer i skolen for elever med atferdsproblemer. Elever med atferdsproblemer har ofte lav sosial kompetanse og trenger derfor sosial læring. I denne oppgaven blir den sosiale læringen fortått ut fra en sosial kognitiv læringstilnærming. Dette betyr at sosial kompetanse og ferdigheter kan læres. Når fokuset vil være rettet på den sosiale læringen i skolen vil læreren være en sentral aktør.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne undersøkelsen er formulert på følgende måte:

Hvilke erfaringer har lærere med sosial læring for elever med atferdsproblemer?

For å svare på denne problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i disse underspørsmålene:

- 1. Hvordan knytter lærerne sammen atferdsproblemer og sosiale ferdigheter?*
- 2. Hvordan opplever lærerne sin egen rolle i forhold til sosial læring for elever med atferdsproblemer?*
- 3. Hvordan organiserer lærerne den sosiale læringen?*
- 4. Hvordan bruker lærerne mestringsperspektivet i den sosiale læringen?*

Elliott og Gresham (1991) sin inndeling av de sosiale ferdighetene er basert på vurderinger av et stort antall sosiale ferdigheter som har vist seg å være viktige for å mestre sosiale utviklingsoppgaver. Disse dimensjonene vil være grunnlaget for lærerens forklaringer av elevenes sosiale atferd. Læreren sin rolle blir fremstilt gjennom refleksjon rundt betydningen av egen rolle i den sosiale læringen.

Organiseringen av den sosiale læringen blir rettet mot lærerne sine konkrete tiltak i forhold til sosial læring. Mestringsperspektivet blir vektlagt fordi dette både er et sentralt menneskelig behov og en sentral læringsteori (Maslow 1970, Bandura 1997 og Heider 1958).

Metode

Undersøkelsen har et kvalitativt design, der halvstrukturert intervju er benyttet som tilnærming. Jeg har intervjuet fem lærere som jobber i en spesialgruppe for elever med atferdsproblemer på en ordinærskole.

Analyse

Analyseprogrammet NUD*IST ble brukt etter at intervjuet var ferdig transkribert. Videre brukte jeg den fenomenologiske retningen; meningsfortetting for å tydeliggjøre den konsise meningen i datamaterialet. Med hjelp av tematiseringsmetoden kunne jeg få en tydelig fremstilling av funnene.

Resultat

Undersøkelsen viser at lærerne har en reflektert og tydelig oppfatning av elevene sine atferdsproblemer og sosiale ferdigheter. Lærerne referer til elevene sine sosiale ferdigheter ved begrunnelse av den sosiale læringen.

Lærerne mener deres rolle i den sosiale læringen er sentral. Funnene fra undersøkelsen viser flere sentrale faktorer ved læreren i den sosiale læringen. Organiseringen av den sosiale læringen er mangfoldig og det tas i bruk alternative arenaer i undervisningen. Informantene organiserer den sosiale læringen ulikt. Det viser seg at lærerrollen er sterkt påvirket av samarbeidet som skjer rundt læreren. Dette vil få direkte innvirkning på den sosiale læringen.

Mestringsperspektivet viser seg å være svært tydelig i den sosiale læringen for elever med atferdsproblemer. Læreren mener det er en forutsetning for læringen i seg selv.

Forord

Det var med stor inspirasjon og usikkerhet jeg gikk i gang med denne masteroppgava. Jeg hadde tidlig bestemt meg for emne; sosial læring og atferdsproblematikk. Selv er jeg lærerutdannet og har noe jobberfaring med atferdsproblematikk. Med denne bakgrunnen vet jeg at det er en stor utfordring å drive undervisning for denne elevgruppa. Derfor var det også interessant å undersøke hvordan den sosiale læringen foregikk og hva slags syn læreren hadde på sin posisjon.

Det er viktig å belyse utfordringer knyttet til økt sosial kompetanse for elever med atferdsproblemer. Like viktig mener jeg det er å belyse hvordan den sosiale læringen skjer og lærernes refleksjoner over sitt arbeid. Samfunnet har gitt skolen viktige oppgaver når det gjelder å fremme og å ta vare på elevers personlighets- og kompetanseutvikling. Skolen er den arenaen utenom familien der barn og unge blir ivaretatt og får styrket sin følelse av egenverd og får utvikle kompetanse og livsdugleik, og dermed å bli rustet til å møte livet og klare de påkjenninger livet måtte by på (Berg 2005).

Jeg vil takke Randi Sølvik som har vært en god og konstruktiv veileder gjennom hele prosessen. Du har oppmuntret og overbevist meg om at det jeg gjør er viktig. Du har gitt meg inspirasjon til videre arbeid etter hver veiledning.

En stor takk til mine foreldre, Inger og Olav K. Aasbø for god hjelp og lovende ord under min skolegang. Hanne Gjelsvik fortjener også en stor takk for en unnværlig hjelp med korrektur av oppgava og med mange faglige diskusjoner.

Oslo, 20. mai. Kjersti Aasbø

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	8
FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	9
OPPBYGGING AV OPPGAVA	10
2. TEORI	11
2.1 ATFERDSPROBLEMER OG SOSIAL KOMPETANSE	11
<i>2.1.1 Atferdsproblemer</i>	<i>11</i>
<i>2.1.2 Sosial kompetanse</i>	<i>13</i>
<i>2.1.3 Sosiale ferdigheter</i>	<i>14</i>
2.2 SOSIAL LÆRING	17
<i>2.2.1 Hva kreves av læreren?</i>	<i>19</i>
<i>2.2.2 Hvem er den gode lærer?</i>	<i>20</i>
<i>2.2.3 Relasjonen mellom lærer – elev</i>	<i>22</i>
<i>2.2.4 Mestringsperspektivet</i>	<i>23</i>
2.3 HVORFOR ATFERDSPROBLEMER OG SOSIAL LÆRING?	26
3. METODE	28
3.1 KVALITATIV METODE	28
<i>3.1.1 Intervju</i>	<i>29</i>
3.2 UTVALG	30
<i>3.2.1 Rammefaktorer</i>	<i>30</i>

3.2.2 Lærerne	31
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	32
3.3.1 Intervjuguiden.....	34
3.3.2 Kategorisering av data	36
3.4 ANALYSE	37
3.4.1 Meningsfortetting	37
3.4.2 Tematisering	39
3.4.3 Kategorisering av datamaterialet	40
3.5 VALIDITET	41
3.5.1 Deskriptiv validitet	41
3.5.2 Fortolkningsvaliditet.....	43
3.5.3 Teoretisk validitet.....	45
3.5.4 Generalisering.....	47
3.5.5 Evalueringsvaliditet	48
3.6 ETIKK	49
4. PRESENTASJON OG DRØFTING	51
4.1 ATFERDSPROBLEMER.....	51
4.1.1. Atferdsproblemer	52
4.1.2 Sosiale ferdigheter	52
4.2 SOSIAL LÆRING.....	54
4.2.1 Lærerrollen knyttet til den sosiale læringen	55
4.2.2 Lærerens organisering av sosial læring	65
4.2.3 Mestring	72
5. KONKLUSJON	78

5.1 HVORDAN KNYTTER LÆRERNE SAMMEN SOSIALE FERDIGHETER OG ATFERDSPROBLEMER?	78
5.2 OPPFATTELSE AV EGEN LÆRERROLLE I DEN SOSIALE LÆRINGEN.....	79
5.3 HVORDAN ORGANISERER LÆRERNE DEN SOSIALE LÆRINGEN?.....	80
5.4 HVORDAN BRUKER LÆRERNE MESTRINGSPERSPEKTIVET I DEN SOSIALE LÆRINGEN?.....	81
KILDELISTE.....	82
VEDLEGG:.....	86
VEDLEGG 1: BREV SENDT TIL INFORMANTER OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSEN	86
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	89

1. Innledning

I Opplæringslova §9a-1 står det: ”Alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Denne rettigheten gjelder for alle elever, også de med atferdsproblemer. Ogden (2003) hevder at atferdsproblemer alltid har vært, og vil alltid være en del av skolens virkelighet. For å kunne imøtekomme elever med atferdsproblemer kreves det mye av læreren. For som Berg (2005) skriver at selv om læreren sterkt ønsker å hjelpe en elev med atferdsproblemer til en bedre atferdsmessig fungering, er det ingen lett oppgave for læreren. Det kreves mye kjærlighet, tålmodighet og kunnskap fra den voksne som skal se det sårbare mennesket bak den provoserende atferden og den harde fasaden.

Generalsekretæren i organisasjonen Voksne for Barn”, Randi Talseth utalte: ”*Lærere må mestre vanskelige barn bedre*”(Aftenposten 10.10.2003). I følge Nordahl mfl. (2005) finnes det ingen vidunderkurer eller noen bestemt metode som alltid vil redusere og fjerne atferdsproblemer. Denne kuren vil vi heller aldri finne. Men uansett atferd vil disse barna ha de samme behovene som andre barn. De forsøker å mestre livet sitt, og de ønsker å være i en positiv interaksjon med sine omgivelser. Derfor trenger disse barna å møte medmennesker med innsikt og integritet som gir dem personlig støtte i kampen for å komme videre i livet (ibid).

Det sosiale aspektet hos barn og unge med atferdsproblemer er svært sentralt. Sosiallæring og kompetanse er spesielt sentrale begrep i sammenheng med denne gruppa elever. Forskning viser en sammenheng mellom lav sosial kompetanse og høy grad av atferdsproblemer (Gresham og Elliott 1990, Lindberg 1999, Ogden 1995).

Læring og praktisering av sosial kompetanse viser seg relevant for elever med atferdsproblemer. Skolen er en sterk sosialiseringsarena for elevene og vil derfor være en god arena for sosial læring. På den måten fremstår det to relevante begreper i denne undersøkelsen; atferdsproblemer og sosial læring.

Formål og problemstilling

Fokuset for denne undersøkelsen vil være rettet mot lærere sin erfaring med sosial læring for elever med atferdsproblemer. Barn og unge med atferdsproblemer stiller store utfordringer ovenfor sine omgivelser (Gresham 2005). Læring og praktisering av sosial kompetanse er en viktig del av tiltaka som er rettet mot atferdsproblemer (KUF 2000 og Sørli 2000). Derfor vil det være interessant å se hvordan lærere tilrettelegger for sosial læring for disse elevene.

Jeg har selv arbeidet noen år som lærer for elever med atferdsproblemer. I dette arbeidet har jeg opplevd utfordringer knyttet til den sosiale læringen for denne elevgruppa. KUF (2000) etterlyser konkrete eksempler på hvordan arbeidet til læreren kan utføres for å redusere atferdsproblemer og for å utvikle sosial kompetanse. Denne etterlysningen mener jeg indikerer at min undersøkelse er svært aktuell.

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å undersøke hvordan den sosiale læringen erfares av lærere til elever med atferdsproblemer. Dette gir grunnlag for følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med sosial læring for elever med atferdsvansker?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i enkelte underspørsmål:

Hvordan knytter lærerne sammen atferdsproblemer og sosiale ferdigheter?

Hvordan opplever lærerne sin egen rolle i forhold til sosial læring for elever med atferdsproblemer?

Hvordan organiserer lærerne den sosiale læringen?

Hvordan bruker lærerne mestringsperspektivet i den sosiale læringen?

Oppbygging av oppgava

Oppgava er delt inn i fem kapittel. Dette første kapittelet presenterer tema, formål og problemstilling. Kapittel to er en presentasjon av de faglige kildene undersøkelsen bygger på. Begrepet atferdsproblemer blir kort presentert, og er grunnlaget for forståelsen av sosial- læring, kompetanse og ferdigheter. Forståelsen av sosial læring vil i denne oppgava også innbære ulike sider ved lærerrollen. Mestringsperspektivet vil være belyst som et perspektiv i den sosiale læringen.

Kapittel tre er en gjennomgang og drøfting av mine metodiske valg. Datafunna blir presentert og drøfta i kapittel fire. Dette kapittelet er delt inn etter hovedtema i analysen. Atferdsvansker og sosial læring er hovedkategoriene. Vektleggingen vil ligge på den sist nevnte; sosial læring. For å sikre et tydeligere bilde av den sosiale læringen vil det være nyttig å ha med funn om atferdsvanskene til elevene. I kapittel fem blir hovedpoenga tydeliggjort ved at resultatene blir oppsummert.

2. Teori

2.1 Atferdsproblemer og sosial kompetanse

Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Høy forekomst av atferdsproblemer indikerer lav sosial kompetanse (Graham og Elliott 1990). I denne delen av teoripresentasjonen vil atferdsproblemer, sosial kompetanse og sosiale ferdigheter bli konkretisert nærmere.

2.1.1 Atferdsproblemer

Begrepene og definisjonene på atferdsproblemer viser seg å være mange og i mange tilfeller overlappende. Siden problemstillingen for denne oppgaven er knyttet til atferdsproblemer i skolen, er det nærliggende å velge Ogden (2003:15) sin definisjon:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.

Definisjonen omhandler atferd som ut fra normative holdninger bryter med det aksepterte ved den enkelte skole eller i en klasse. Den inneholder ikke nøyaktige avgrensningskriterier, og angir heller ikke nærmere hva problemene består i.

For å kunne få en bedre forståelse av atferdsproblemer som et fenomen kan det være hensiktsmessig å konkretisere begrepet. Gjennom forskning har det fremkommet fire ulike former for problematferd som viser å dekke de ulike vanskene som viser seg i skolen (Ogden, 2003 og Nordahl mfl, 2005). Den første er *lærings- og undervisningshemmede atferd* som kan være at elevene drømmer seg bort i timene, blir lett distraheret, er urolig og bråkete eller forstyrrer andre elever i timene. Dette kan betegnes som disiplinproblemer og er den vanligste formen for problematferd på alle

klassetrinn i skolen. Denne formen for atferdsproblemer viser seg å forekomme i undervisningssituasjoner. Den andre formen for problematferd er *utagerende atferd*, dette er den nest vanligste formen for problematferd i skolen. Atferd som dette handler om å bli fort sint, svare tilbake til voksne ved irettesettelse eller krancling og slåssing med andre elever; dvs. fysisk utagering (lugging, spark, slag). Denne atferden er størst på barnetrinnet, og har dermed en synkende tendens med stigende klassetrinn. Omfanget av verbal utagering viser en klar stigende tendens fram til slutten av ungdomsskolen, for siden å synke noe i videregående skole. Den tredje formen er *sosial isolasjon*, det dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være deprimert, usikker og å være alene i friminuttene. Dette er ikke en atferd som går utover andre, men den kan være meget belastende for den det gjelder. Sosial isolasjon har vist seg å være like vanlig som utagerende atferd. Omfanget av en slik internalisert problematferd har en svak økende tendens med stigende klassetrinn og skolestørrelse. Den fjerde formen for problematferd er *antisosial atferd*. Dette er en atferd som omgivelsene vil betrakte som destruktiv. Det kan dreie seg om trusler om vold eller overgrep, tyveri, hærverk, heleri, omfattende mobbing og bruk eller salg av rusmidler. I følge Gresham, MacMillan og Bocian (2001) er denne formen for atferdsproblemer knyttet til størst risiko for utvikling av en kronisk antisosial livsstil. Olweus (1992) mener at ulike antisosiale handlinger er relativt sterkt interkorreleterte. Det betyr at ungdom som viser en form for antisosial handling (f.eks. stjeling), også viser andre former for antisosiale handlinger (f.eks. hærverk, alvorlig mobbing). I denne oppgaven vil alle disse fire forskjellige formene for atferdsproblemer være representert.

Det er ulike årsaker til atferdsproblemer, men i denne sammenhengen vil det være nærliggende å knytte det opp til jevnaldrende og skolen som en sosial arena. Garbarino (1999) mener at en grunn for utvikling av atferdsproblemer er påvirkning fra jevnaldrene. Aggressiv og utagerende atferd fører lett til at barn avvises av sine jevnaldrende. Barn som opptrer aggressivt og fiendtlig i skolen utløser ofte aggressive motreaksjoner fra jevnaldrende og de opparbeider seg et negativt omdømme (ibid). I følge Ogden (2003) vil enkelte elever derfor søke trygghet og

identitet i mer negative jevnaldringskulturer hvor utagerende atferd ikke bare aksepteres, men også forventes. Garbarino (1985) mener at individet forsøker å dekke universelle behov, men gjør det på kulturelt forskjellige og samfunnstilpassede måter. I et omsorgsfullt miljø utvikler barn seg, mens de i et fiendtlig miljø tilpasser seg for å overleve. Schaffer (2002) hevder at det er størst bekymring knyttet til barn som blir avvist. Å bli avvist fra prososiale jevnaldrende kan skyldes manglende sosial kompetanse.

Rutter mfl. (1998) mener at skolerelaterte faktorerer innvirkning på problematferd er dårligere utforsket enn familiefaktorer. Trolig har skolerelaterte faktorer oftere en indirekte enn direkte effekt på problematferd hos elevene. Ifølge Nordahl mfl. (2005) er skolemiljø som er preget av elever med lav skolemotivasjon, lave gjennomsnittsprestasjoner og ”antisosiale” holdninger en risikofaktor i seg selv. Rutter mfl. (1998) kobler risikofaktorer også til læreren og mener at uklare og lite tydelige klasseledere kan ha en direkte innvirkning på atferdsproblemer. I neste avsnitt vil sosial kompetanse bli presentert.

2.1.2 Sosial kompetanse

Det finnes en rekke ulike definisjoner av begrepet sosial kompetanse, men Garbarinos (1985:80) definisjon av begrepet fanger etter min mening opp det mest essensielle:

”a set of skills, attitudes, motives, and abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social environment of which they are a part, while at the same time maximizing their sense of well being and enhancing future development”.

Garbarino (1985) er opptatt av hvordan barns sosiale kompetanse er et resultat av det økologiske nettverket de er en del av. Han mener den sosiale kompetansen må vurderes i forhold til barnets nettverk og ikke som en generell ferdighet. Gresham (1986 I: Ogden 2003:203) mener sosial kompetanse er: *”et evaluerende begrep basert på vurderinger av at personen har utført noe på en adekvat måte”*. Det er et

overordna begrep, og er en del av den personlige kompetansen. Den personlige kompetansen er igjen sidestilt med den fysiske kompetansen og den kognitive kompetansen (Ogden, 2003).

Sosial kompetanse er nært knyttet opp til oppdragelse av barn og unge, og er kanskje det viktigste produktet av hjemmets og skolens sosialisering. Siden sosial kompetanse ligger så nært opp mot andre former for kompetanse, forsterker dette betydningen av barnets sosial kompetanse (Ogden 2003). I følge Lamer (2004) er inkludering i et fellesskap, vennskap og lek med jevnaldrende ikke bare noe barna setter pris på, men det gir dem også sentrale sosiale ferdigheter som ingen andre relasjoner kan erstatte. Oppenheimer (1989) har kritisert det sosiale kompetansebegrepet for å være mer et moteord uten en eksakt betydning, derfor er det et avgrensingsproblem. Han mener også at det ofte er utviklingen av sosial ønskeatferd man måler i stedet for å studere utviklingen av sosial kompetanse. Videre er han også kritisk til en ensidig vektlegging av en voksen vurdering av elevens kompetanse. For barn og unge kan vurdere sin egen sosiale kompetanse annerledes enn lærerne. For å få et helhetlig bilde av den sosiale kompetansen er det sentralt og også ha med Oppenheimer (1990) sin kritikk. Gresham og Elliott (1990, 1991) imøtekom kritikken til Oppenheimer med at barn og unge selv også kunne uttale seg om sin sosiale ferdighet.

For å kunne mestre utfordringer knyttet til sosial kompetanse trenger elevene å utvikle sosiale ferdigheter (Ertesvåg, 2003). I neste avsnitt vil de fem sosiale ferdighetene utarbeidet av Elliott og Gresham (1991) bli presentert.

2.1.3 Sosiale ferdigheter

Gresham og Elliott (1990:1) sin definisjon av sosiale ferdigheter er: *”social acceptable learned behaviors that enable a person to interact effectively with others and to avoid socially unacceptable responses”*. Da kan man si at sosiale ferdigheter er atferd som må bli lært og praktisert, mens sosial kompetanse er vurderinger eller evalueringer av denne atferden i ulike situasjoner (Gresham, Sugai og Hroner 2001).

Gresham og Elliott (1990, 1991) utarbeidet et program for å øke den sosiale kompetansen hos barn og unge. Dette programmet heter CARES og er forkortelsen for de ulike sosiale ferdighetene. ”Social Skills Intervention Guide” er praktiske strategier for opplæring i sosiale ferdigheter. Den kan brukes sammen med Social Skills Rating system (SSRS) (Gresham og Elliott 1990), som kartlegger barns sosiale ferdigheter i tillegg til å screene problematferd og skolefaglig funksjonsnivå. I denne sammenhengen vil det være mest aktuelt å fokusere på CARES, de ulike sosiale ferdighetsdimensjonene. De viktigste underliggende dimensjonene eller sosiale ferdighetsområdene som begrepet sosial kompetanse innbefatter, er i følge Elliott og Gresham (1991): samarbeid (cooperation), selvhevdelse (assertio), ansvarlighet (responsibility), empati (empathy) og selvkontroll (selfcontrol). Lindberg (2001) mener det teoretiske grunnlaget for programmet er sterkt påvirket av sosial kognitiv læringsteori (Bandura 1977) og anvendt atferdsanalyse som bygger på operante læringsmetoder (Skinner 1966). De sosiale ferdighetsdimensjonene vil bli konkretisert og utdypet i avsnittet under.

Samarbeid kan være å dele med andre, hjelpe andre samt følge regler og beskjeder (Elliot og Gresham 1991). Det dreier seg delvis om samarbeid med jevnaldrende og delvis et samarbeid med voksne. Samarbeid med jevnaldrende kan dreie seg om prosjekt og gruppearbeid. Samarbeid med voksne handler om barnets ferdigheter i å følge beskjeder eller regler hjemme og på skolen. Manglende samarbeid er det vanligste problemet når barn har et konfliktfylt samspill med oppdragerne (Elliott og Gresham 2002).

Selvhevdelse innebærer å be andre om informasjon, presentere seg og reagere på andres handlinger (Elliott og Gresham 1991). Selvhevdende barn markerer seg sosialt og kan gi uttrykk for egne meninger og standpunkter også når disse går imot det andre mener. Det handler om å uttrykke uavhengighet og autonomi og vektlegges ofte i arbeidet med å forebygge sosial isolasjon. Barn og unge kan også hevde seg på negative måter gjennom oppmerksomhetskrevenne, dominerende eller

konfronterende atferd. Det er viktig å presisere at en positiv selvkontroll ferdighet dreier seg om en atferd som blir positivt vurdert av andre (Elliott og Gresham 2002).

Ansvarlighet handler om å kunne kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid (Elliott og Gresham 1991). For at barn og unge skal utvikle slike ferdigheter må de få anledning til å vise ansvarlig atferd gjennom å organisere sin egen tid og planlegge egne aktiviteter. En forutsetning for ansvarlighet er derfor tillit. Barn og unge som er omgitt av regler og kontroll på alle kanter, har få muligheter til å utvikle ansvar (Elliott og Gresham 2002).

Empati er å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter (Elliott og Gresham 1991). Dette er en kognitiv komponent som handler om å kunne se ting fra andres perspektiv og en emosjonell komponent som handler om å kunne leve seg inn i hvordan andre har det. Empati handler også om å kunne ta vare på andre i praksis, som å lytte til andre, kunne gi ros og anerkjennelse til andre (Ogden 2003). I et godt og forpliktende vennskap er empati kanskje den mest sentrale egenskapen (Nordahl mfl.2005).

Selvkontroll handler om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på plaging (Elliot og Gresham 1991). Selvkontroll forutsetter at barn er bevisste på sine egne følelser og kan kontrollere sterke følelser i situasjoner som når de utsettes for fristelser, frustrasjoner eller nederlag. Impulskontroll kommer under denne ferdigheteten. I skolen kan dette dreie seg om å styre sine følelser - både sinne og glede. I følge Ogden (2003) viser det seg at elever med utagerende klasseromatferd generelt har et lavt sosialt ferdighetsnivå, og at de særlig mangler selvkontroll.

Et studie som tok utgangspunkt i de fem sosiale ferdighetsdimensjonene til Elliott og Gresham (1991) ble brukt til å finne ut hvilke ferdigheter som læreren opplevde var mest forstyrrende for undervisningen. I undersøkelsen ble 50 barneskolelærere intervjuet. Konklusjonen ble at samarbeid og selvkontroll ble vurdert for mer viktig enn selvkontrollferdigheter for et godt klasserommiljø (Meier mfl. 2006). Denne undersøkelsen var rettet mot ordinære klasser og ikke spesifikt inn mot elever med

atferdsproblemer. Men det kan allikevel gi en indikator på hvordan lærere systematiserer eleven sine sosiale ferdigheter.

Når elevene benytter de ulike sosiale ferdighetene i en akseptabel sosial atferd indikerer det på at de er sosialt kompetente (Ertesvåg 2003). Forskning viser at elever med atferdsproblemer har en lav sosial kompetanse (Elliott og Gresham 1991). Derfor vil det være svært sentralt og avgjørende med sosial læring for disse elevene.

2.2 Sosial læring

Sosial læring er den læringen som har til hensikt å bedre den sosiale kompetansen (Ogden, 2003). Barn og unge lærer og utvikler sosial kompetanse som en integrert del av sin personlige kompetanse. De trenger sosial kompetanse for å løse viktige utviklingsoppgaver og for å nå sine sosiale mål. Et viktig mål for barn og unge vil være å kunne mestre kontakten med jevnaldrende (Frønes 1995 og Pedersen 2006).

I følge Bråten (2002) er det ulike perspektiver på læring, det er både kognitive læringsteorier og sosiale læringsteorier. I mellomstadiet befinner den sosial kognitive læringsteorien til Bandura (1977) seg. Teoripresentasjonen av de ulike sosiale ferdighetsdimensjonene til Elliott og Gresham (1991) vil bli vektlagt som en forståelse av konkrete ferdigheter. I følge Lindberg (1999) er læringstilnærmingen til Gresham og Elliott (1990, 1991) sterkt påvirket av Bandura (1977).

Mestringsperspektivet som vil bli vektlagt senere i dette kapittelet, er også sentrale i teoriene til Bandura (1997). Teorivalget for denne oppgava vil være knyttet opp mot den sosial kognitive læringsteorien uten en mer inngående presentasjon av den retningen.

Når lærerne skal tilrettelegge for sosial læring må de ta utgangspunkt i faktorer for utvikling. Ogden (2003) mener at det finnes *individuelle og miljømessige forutsetninger* for den sosiale læringen. Til de individuelle forutsetninger hører språk, motorikk og motivasjon. Barn med svake språklige og motoriske forutsetninger har vanskeligheter knyttet til læring av de nødvendige kommunikasjonsferdighetene som

den sosiale kompetansen formidles gjennom (ibid). I denne undersøkelsen vil elevgruppen være elever som går i spesialgrupper for elever med atferdsproblemer. Jeg vurderer elevene i denne undersøkelsen til å ha tilstrekkelige ferdigheter i språk og motorikk. Derfor vil jeg bare fokusere på motivasjon i denne sammenheng. Motivasjon for oppnåelse av en bedre sosial kompetanse er en forutsetning, men også et resultat av den. Motivasjon er nært knyttet til den emosjonelle siden ved mennesket (Skaalvik og Skaalvik 2003). Følelser kan styre barns oppmerksomhet, de kan forstyrre slik at barnet ikke er i stand til å konsentrere seg eller de kan stimuleres og gi læringslyst (ibid).

Når det gjelder de miljømessige forutsetningene vil det forutsette en sosial innramming som gjør opplæringen funksjonell og meningsfylt (Ogden 2003). I skolen kan dette dreie seg om grupper som er tilrettelagt med tanke på inkludering. Barn og unge trenger også en verdsetting for sine bidrag. Videre krever en god sosial læring at elevene har en verdsatt rolle og gis mulighet til å lære seg de nødvendige ferdighetene for å kunne fungere adekvat i gruppa. De sosiale ferdighetene bør tilpasses alderstrinnet og gruppas kjennetegn (Ogden 2003). Det er en kompleks oppgave å tilrettelegge for de miljømessige forholdene for sosial læring, men samtidig er slike forutsetninger viktige for at ferdighetslæringen skal gi positive, langsiktige resultater (ibid).

Sosial læring kan sies å være en dynamisk prosess som referer til hvordan ferdighetene læres, brukes, stimuleres, bekreftes og oppleves av eleven (Ogden 2003). Gjennom denne innlæringen, praktiseringen og vurderingen av de sosiale ferdighetene kan elevene utvikle sosial kompetanse. I de sosiale utviklingsprosessene integreres de enkelte sosiale og kognitive ferdigheter for å nå sosiale mål, og for å justere atferden i forhold til reaksjonene som miljøet gir (ibid). Forskning viser at den sosiale læringen må foregå over tid og være systematisk for at den skal være god (KUF 2000). Gresham, Sugai og Horner (2001) mener at tiltak som er rettet for å øke sosiale ferdigheter som består av modellering, coaching, øving på atferd og øving på utføring i små grupper, er de mest virkningsfulle.

Sosial læring innebærer både innlæring og praktisering, men det er viktig å presisere at den sosiale læringen, først anvendes når individet finner det lønnsomt eller på andre måter er motivert for å ta i bruk det de har lært. Derfor er det svært sentralt at den sosiale kompetente atferden responderes og etterspørres i skolen (Nordahl mfl. 2005). Derfor vil læreren for den enkelte elev ha en svært sentral og avgjørende rolle for undervisningen av den sosiale læringen. I denne oppgava vil læreren være den sentrale personen i utøvelsen av denne læringen og derfor vil lærerrollen ha en sentral vektlegging. Den videre vektleggingen vil være rettet mot læreren som person og som organisator ovenfor sine elever i den sosiale læringen. Mestringsperspektivet som en metode i den sosiale læringen vil også bli presentert.

2.2.1 Hva kreves av læreren?

I Kunnskapsløftet (2006:12) står det at: ”Lærerens viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de vedkjenne seg sin personlige egenart og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt. Fordi lærere er blant de voksenpersonene som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå tydelig, krevende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og de verdier som skal formidles”. Lærere skal opptre tydelig og ha et bevisst forhold til de oppgavene de skal utføre. Dette sitatet i Kunnskapsløftet fokuserer på at læreren er den voksenpersonen utenfor familien som kanskje kjenner barn og unge best. Dette er en rolle som setter krav til personlig kompetanse.

Når det gjelder oppgavene til skolene har KUF (2000) delt dem i to. For det første skal den gi elever gode skolefaglige eller allmennfaglige kunnskaper og for det andre skal den bidra til elevers sosiale og personlige utvikling. I denne rapporten etterlyses det konkrete eksempler på hvordan arbeidet til læreren kan gjøres. Det er også behov for å styrke lærerens kompetanse innen områdene atferdsproblematikk og utvikling av sosial kompetanse, og at det er behov for en styrkning av læreres kunnskap innenfor atferdsproblemer og sosial kompetanse. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) belyser også et kompetanseløft for å kunne imøtekomme variasjonene hos

elevene. Det står: "(..) behov for en målrettet satsing på kompetanseutvikling for å utvikle læringsmiljø ved alle skoler, slik at man blir bedre i stand til å møte variasjonen i elevenes forutsetninger og behov" (s. 86).

En konklusjon fra Kunnskapsløftet, rapporten fra KUF og Stortingsmelding nr. 30 slår fast at det stilles krav til den enkelte lærer om personlige egenskaper, men det stilles også spesielle krav til lærere som arbeider med elever med atferdsproblemer og manglende sosial kompetanse. I neste avsnitt vil både personlige egenskaper ved læreren og organiseringen av den sosiale læringen bli presentert. Sentrale momenter vil bli markert med kursiv skrift.

2.2.2 Hvem er den gode lærer?

Læreren har ulike forutsetninger for å lykkes i lærerrollen, men kunnskapene, ferdighetene, holdningene, verdiene og innstillingene til utøvelsen av yrket lar seg påvirke både av omgivelsene og læreren selv (Nordahl 2002). Grupper med aggressive og utagerende elever representerer en særlig utfordring og stiller store krav til lærerens oppmerksomhet og personlige samspill med elevene. Læreren med lite tydelighet og klarhet i sin yrkesutøvelse representerer en risikofaktor for øking eller utvikling av atferdsproblemer jfr.3.1. Derfor vil proaktive klasseledere være de gode lærerne for disse elevene (Ogden 2003). Proaktive ledere innebærer til forskjell fra reaktive ledere en aktiv og planlagt innsats for å etablere et godt sosialt og faglig læringsmiljø for elevene og å hindre/forebygge problematferd før slik atferd inntreffer (Nordahl mfl. 2005). I følge Vetrhus og Bjelland (2006) er det avgjørende at læreren er *en tydelig leder* for elever med atferdproblemer. Dette betyr at læreren skal være en autoritet i gruppen, men det betyr ikke at hun skal være autoritær. Nordahl mfl. (2005) mener at en denne læreren har en høy grad av *evne til å styre eller å ha kontroll* med det barn foretar seg. Samtidig vil denne voksne være i stand til å *etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til barn*, også de med atferdsproblemer. Voksne som utøver en slik oppdragerstil, har store muligheter til å ha positiv innflytelse på utvikling av barns sosiale kompetanse.

Elever med konsentrasjonsproblemer og lav impuls kontroll *trenger klarhet og fasthet i undervisningen* (Vetthus og Bjelland 2006). Faste rutiner på dagene kan være faste oppstartrutiner for hver undervisningstime og godt planlagte overganger mellom ulike arbeidsformer og gjennomtenkte strategier for hvordan man skal se alle elevene (ibid). Undervisningsopplegg som er interaktive, dette vil si at både læreren og eleven skal være aktive i undervisningen er den beste måten får at elevene skal følge med (Vetthus og Bjelland 2006). De dyktige lærerne skiller seg ut med spesielt to egenskaper, mener forfatterne (ibid). De har *overblikk* over hva som skjer i gruppa til en hver tid, og at de *klarer å gjøre minst to ting samtidig*. Det kan for eksempel være å korrigere atferden samtidig som læreren holder undervisningen gående.

Aktivitetsflyt vil spesielt være viktig for elever som lett blir avledet. Videre er det sentralt at læreren skal *ha forventninger til elevene*, dette signaliserer at læreren tror på elevene og det vil øke elevene sin selvfølelse (Skaalvik og Skaalvik 2003).

Forståelsesfulle og deltakende lærere er nok den enkeltfaktor som har størst betydning for hvordan utviklingen til elevene skal bli (Vetthus og Bjelland 2006). Læreren vil automatisk være en modell for elevene. Dette er et viktig spekter å ta med som rollefigur i den sosiale læringen og da er det viktig at læreren er bevisst på egen atferd. Elever lærer mer av det de ser og mindre av det de hører (Ibid). Lillejord (2000) mener at det er viktig at læreren har en *evne til refleksjon og evaluering av egen rolle* som lærer og av undervisningen generelt. Da er det hensiktsmessig å kunne gjenta det som fungerte og unngå det som ikke fungerte. Lærerrollen er en kompleks rolle, og den er svært avgjørende for elevene. Derfor vil det være *nødvendig med veiledning for læreren*. Det kan enten være eksterne veiledere eller kollegaer (Nordahl mfl. 2005 og Vetthus og Bjelland 2006). Sollsnes (2003) mener at om flere av *lærerne rundt eleven jobber ut fra det samme perspektivet*, vil det få en forsterket effekt for eleven, og det vil være mye lettere for læreren selv å utføre yrket sitt.

Lamer (2004) mener at det kreves kompetente voksenpersoner når lærere skal formidle den sosiale læringen til elever. De må knytte *overordnede mål om sosial*

kompetanse til konkrete samspillssituasjoner. Det er i de daglige her-og-nå-situasjonene den enkelte voksne må knytte visjoner om å fremme sosial kompetanse til sine handlinger ovenfor enkeltbarn (Sollsnes 2003). De voksne må være selvstendige, innlevende og kreative, da sosial kompetanse ikke er et absolutt, direkte målbart og entydig kunnskapsområde (Lamer 2004). Læreren må arbeide systematisk for å skape et miljø som er preget av vennskap og sosial trygghet for alle barn i alle skoletimer og friminutt (ibid). For å kunne videreutvikle den sosiale læringen må læreren etterspørre den kompetente sosiale atferden til elevene jfr 2.2. Ertsvåg (2003) mener at når en elev skal utvikle sosiale ferdigheter trenger den å gjøre det sammen med medelever i naturlige situasjoner. I neste avsnitt skal relasjonen mellom lærer –elev belyses.

2.2.3 Relasjonen mellom lærer – elev

Lillejord (2000) viser at det er den sosiale dimensjonen og det relasjonelle aspektet som blir nevnt når elevene blir bedt om å oppgi kjennetegn ved den gode læreren. Disse funnene indikerer at det er svært sentralt i lærerrollen å arbeide for en god relasjon med sine elever. Nordahl (2002) hevder at det er læreren som har ansvaret for å etablere gode relasjoner med elevene sine. Det bør presiseres at det kan være ekstra utfordringer knyttet til relasjonsbygging mellom elever med store atferdproblemer og lærere (ibid). Som tidligere nevnt kreves det mye kjærlighet, tålmodighet og kunnskap fra den voksne som skal se mennesket bak den provoserende atferden og den harde fasaden (Berg 2005). I et forskningsprosjekt fant Henricsson og Rydell (2004) at elever med en eksternalisert atferd hadde mer konflikter med læreren og mer negativ holdning til en relasjon til læreren sammenlignet med kontrollgruppen. Mens elever med internalisert atferd hadde en mer avhengig og konfliktfylt lærerrelasjon enn kontrollgruppen.

De mest utfordrende elevene i skolen er nok de som har størst behov for å bli møtt med verdsetting, empati og forståelse (Nordahl 2002). Mange av disse elevene har opplevd lite anerkjennelse fra voksne. Fuglstad (1993) mener at respekt og tillit må

aktørene opparbeide seg sammen over tid, og relasjonene må de også bygge sammen. En god relasjon kan bygges opp gjennom arbeidet med noe konkret og som vedgår begge parter. Dette kan gjerne være konflikthåndtering. Det vesentligste er at en konsentrerer seg om her-og –nå situasjonen. En annen viktig faktor er at læreren må anerkjenne barn og unge sin sosiale verden. Forholdet til andre jevnaldrende er det som ofte står øverst i barns og unges verdihierarki (Frønes 1995). Relasjoner til jevnaldrende blir mer betydningsfulle i ungdomsalderen (Schaffer 2002). Nordahl (2002) påpeker at en lærer som viser interesse for disse jevnalderrelasjonene, er oppmerksom på utviklingen av dem og korrigerer og støtter etablering og opprettholdelse av slike relasjoner, vil fremstå som en signifikant person for barn og unge. Dette vil danne grunnlag for en god relasjon mellom elev og lærer og være en viktig betingelse for læring (ibid).

Elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen. Lærere med gode relasjoner til elevene, opplever mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon (Nordahl 2002). Viljen til å lytte og ta eleven på alvor blir et vesentlig element i elevens modning og i lærerens videre arbeid med å legge til rette for elevens læring (Sollesnes 2003). Sett i forhold til mestringsperspektivet krever det at lærere kjenner sine elever godt og at en hele tiden må stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial atferd i små trinn (Bø 2000). Utgangspunktet skal være hva barnet er interessert i og har forutsetninger for å mestre. Læreren skal unngå å stille krav til elevene som de ikke mestrer. I neste avsnitt blir nettopp mestringsperspektivet belyst.

2.2.4 Mestringsperspektivet

Både innen psykiatri, barnevern og spesialpedagogikk har en til nå lagt større vekt på forståelsesavvik, sykdom og problemer enn på å forstå hva som gjør at noen mestrer vanskelige situasjoner bedre enn andre (Gjærum mfl. 2003). Innen en systematisk tilnærming er et mestrings- og kompetanse perspektiv grunnleggende. Bø (2000) bruker betegnelsen ressursmodellen, som viser at det er viktig å utvikle det individet kan, og hva han eller hun disponerer av ferdigheter. Han mener at det er ønskelig å

trekke inn naturlige hjelpere i stedet for profesjonelle. Modellen fokuserer på at det satses på individets nettverk, på sosial læring og kompetanseheving i det aktuelle nettverket.

Elever med atferdsproblemer har ofte en oppvekst og en skolehverdag preget av mye negativ fokusering på seg selv som person (Ogden 2003). Denne negative fokuseringen kan gi en holdning eller følelse av lært hjelpeløshet. Dette er personer som har liten tro på egne ferdigheter for å kunne lykkes (Nordahl mfl. 2005). Seligman (1975) hevder at slik selvoppfattelse er innlært gjennom tidligere erfaringer med å mislykkes.

Mestringsperspektivet er ikke separert, men består av ulike teorier om hva som kan øke individets motivasjon og mestring. I psykologien har spesielt teoriene om selveffektivitet (Bandura 1997) og attribusjonsteori (Heider 1958) bidratt til forståelse av kognitive prosesser som øker eller reduserer motivasjon og mestring. I følge Maslow (1970) er mestring er et menneskelig behov. Derfor vil disse teoriene vektlegges i denne oppgaven.

Bandura (1997) mener at den indre motivasjonen for å gjennomføre en oppgave påvirkes av individets forventning om å mestre oppgaven. Forventninger om mestring er ikke et personlighetstrekk eller et biologisk eller psykologisk behov, men en vurdering personen gjør av den personlige kompetansen sin til å lykkes med en bestemt oppgave i et bestemt tidspunkt. Denne vurderingen er påvirket av forhold som individets tidligere mestringsopplevelser og respons fra personer som kjenner dette individets forutsetninger for å mestre. Bandura poengterer at selv om en person har en negativ læringshistorie, preget av mangel på mestring, kan nye mestringserfaringer bygges opp i en senere livssituasjon, for eksempel gjennom hjelp fra dyktige lærere.

Innenfor attribusjonsteorien er kontrollplassering sentralt (Heider 1958). Det betyr om vi opplever årsakene til det som skjer med oss, som indre eller ytre styrt. Legger vi årsaken til et god resultat for eksempel på en selv (indre forhold) eller på faktorer

utenfor seg selv (ytre forhold) vil få avgjørende betydning for motivasjon og mestring. Hvis man opplever at vi selv er årsaken til at det går godt eller dårlig, og at vi selv kan gjøre noe med årsakene, gir dette gode muligheter for å fortsette å prestere eller endre atferd. Covington (1998) viser at hos elever med en lært hjelpeløshet oppfattes nederlag til den indre og dermed lav anstrengelse. Disse elevene mener Covington (1998) er selvbeskyttende fordi de forsvarer sin passivitet med at de ikke prøvde, istedenfor å konkludere med at de ikke har evner. Konsekvensen av denne strategien gir flere nederlag. Når disse elevene endelig lykkes med noe vil de forklare dette med flaks, lette oppgaver eller hjelp fra andre. Disse lyspunktene kunne egentlig ha snudd den uheldige selvoppfatningen, men disse er bare flere faktorer som forsterker likegyldighetsfølelsen til disse elevene.

I Maslow (1970) sitt behovshierarki befinner *selvakseptering og anerkjennelse* seg som et mangelbehov. Tilfredsstillelse av dette behovet krever at elevene får oppgaver som de mester og at det arbeidet de gjør blir anerkjent. Enda viktigere er det at eleven selv blir anerkjent uavhengig av hvor godt han presterer. Maslow (1970) antyder at det er sammenheng mellom mestring og selvoppfattelse. Flere mestringserfaringer over tid kan føre til at eleven får en bedre selvopplevelse gjennom mestringserfaringer.

Mestringsperspektivet innebærer at en hele tiden må stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial atferd i små trinn (Bø 2000). En bør hjelpe barn og unge med valg av interesser og venner, og oppmuntre deres prososiale valg med blant annet positive tilbakemeldinger (ibid). Utgangspunktet er hva barnet er interessert i og har forutsetninger for å mestre. Et mestringsperspektiv innebærer at ingen skal stilles ovenfor krav de ikke makter (Bø 2000). Bandura (1997) trekker frem hvor viktig det er med oppmuntring fra andre. Dette innebærer at andre har høye, men realistiske forventninger til barnet. De må ha utviklet en forståelse for hva personene kan mestre og gi oppmuntrende råd ut fra slik kunnskap. I forhold til den sosiale læringen må læreren vite hvor eleven ligger sosialt og der i fra lage mål og uttrykke forventninger til eleven. Når det gjelder tilbakemeldinger er det kjent at ros er bedre enn kritikk,

men en bør nyansere mellom ros og oppmuntring. Spesielt ovenfor personer som ikke er vant til å lykkes, bør tilbakemeldingen være mer oppmuntrende enn ros, fordi slik oppmuntring mer retter seg mot handling enn mot personlighet eller karakterer. Lærere bør kombinere oppmuntring med mest mulig eksakt tilbakemelding til den lærende (Vetthus og Bjelland 2006).

Det er vesentlig at eleven opplever å bli tatt på alvor og får lov til å komme med sitt syn. Eleven blir verken devaluert eller ekskludert, selv om læreren, og kanskje flere aktører fra systemverden, har tatt avstand fra handlingene til eleven. Han får nye muligheter til å vise at han kan bedre, men han får også muligheten til å feile uten å ”tape ansikt” (Dewey 1997). I følge Henricsson og Rydell (2004) var det ikke atferdsproblemene til elevene som var skadelig for relasjonen mellom lærer – elev, men hvordan læreren reagerte på selve atferden til elevene som var avgjørende. Hvordan lærere skal møte atferden er vanskelig, men det er noe med at man tar avstand fra gjerningen og ikke personen. I neste avsnitt vil jeg kort oppsummere teoridelen.

2.3 Hvorfor atferdsproblemer og sosial læring?

Jeg vil avslutte teoridelen med å se på sammenhengen mellom de to hovedkomponentene i teoridelen; atferdsproblemer og sosial læring. Hvorfor fungerer de sammen, og hvordan vil jeg benytte de i denne oppgava?

Atferdsproblemene (Ogden 2003 og Nordahl mfl. 2005) og forståelsen av risikofaktorer knyttet til jevnaldrende (Garbarion 1999) og skole (Rutter mfl. 1998) vil ligge til grunn for en forståelse av de mer generelle atferdsproblemer. Men fokuset i denne oppgaven vil være rettet mot den sosiale kompetansen ved barn og ungdom med atferdsvansker. Sosial kompetanse (Garbarino 1985) som et overordna begrep vil være til stede som en forståelse i oppgava. De fem sosiale ferdighetene til Elliott og Gresham (1991) blir vektlagt som komponenter av elevene sin sosial atferd. Derfor

vil teorien om atferdsproblemer og sosiale ferdigheter vil være grunnleggende for å kunne forstå teorien om den sosial læringen

Sosial læring vil i denne oppgaven ha et sosial kognitivt perspektiv (Bandura 1977). Den sosial læringen forutsetter både individuelle og miljømessige faktorer (Ogden 2003). I et skoleperspektiv vil læreren ha en avgjørende posisjon i denne sosiale læringen og vil derfor bli vektlagt i denne oppgava. I delen om ulike kvalifikasjoner ved den enkelte lærer ble ulike teori benyttet for å belyse hvor omfattende denne rollen er. Relasjonene mellom lærer – elev er viktig i den sosiale læringen for elever med atferdsvansker (For eksempel: Lillejord 2000 og Lamer 2004). Mestringsperspektivet (Bandura 1997, Heider 1958 og Maslow 1970) har jeg valgt å vektlegge som en retning i den sosiale læringen. Dette teorigrunnlaget mener jeg gir grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen.

Jeg vil videre vise hvordan jeg har innhenta datamaterialet mitt. I metodekapitlet vil jeg vise, grunngi og drøfte mine tilnærminger og valg.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de valg som har blitt tatt i forhold til valg av metode, utvalg og gjennomføringen av datainnsamlingen. Så vil jeg drøfte de ulike metodiske valgene med bakgrunn i Maxwell (1992) sine vurderinger av validitet i kvalitativ forskning. Til slutt vil jeg belyse oppgaven i et etisk perspektiv.

3.1 Kvalitativ metode

I denne undersøkelsen har jeg valgt en kvalitativ retning. Problemstillingen for denne undersøkelsen har fokus på læreres erfaringer med sosial læring ovenfor elever med atferdsproblemer. Derfor vil jeg innhente læreres virkelighetsoppfattelse i deres arbeid. I følge Befring (2002) står meninger og intensjoner sentralt i kvalitativ metode. Et vesentlig utgangspunkt er menneskers selvforståelse og personlige intensjoner, hvordan de ser på seg selv, sine opplevelser og sosiale forhold.

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). I spesialpedagogisk forskning kan kvalitative tilnærminger ofte ha karakter av kasuistikk. Dette kan være om både personer, spesielle grupper og institusjoner. Formålet er ofte å trekke ut essensen av komplekse fenomener og sammenhenger. Denne kunnskapen kan brukes til å forstå andre og lignende tilfeller, noe som innebærer en generaliserende kunnskapsoverføring (Befring 2002).

Siden jeg er interessert i å få informasjon om læreres erfaringer i sitt arbeid, ønsker jeg å innhente informasjon om deres subjektive verden. Jeg har derfor valgt et fenomenologisk design. Denne retningen fokuserer på personens livsverden. Kvale (2006:17) omtaler livsverden slik; *”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folkets erfaringer, og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskaplige forklaringer”*. I følge Vedeler (2000) ønsker forskeren gjennom et fenomenologisk utgangspunkt å

studere verden slik mennesker opplever det. Det fenomenologiske perspektivet åpner for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort i fra forhåndkunnskaper, og søker etter beskrivelsenes sentrale betydninger (Kvale 2006).

3.1.1 Intervju

Intervju er en god metode å bruke når man er interessert i andre menneskers historie (Seidman 1991). Dalen (2004) mener at formålet med et intervju er å fremskaffe fylldige og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Dette samsvarer med hensiktene mine for forskningsprosjektet, der fokuset er hvilke erfaringer lærere har i forhold til sosial læring for elever med atferdsproblemer.

Ved å bruke intervju som metode kan jeg innhente det lærere selv mener, og deres tanker og måter og ordlegge seg på (Kvale 2006). På denne måten vil datamaterialet mitt være preget av informantenes utsagn. Mangfoldet og variasjonene hos lærerne blir på denne måten synlige, noe som blir sett på som en styrke ved et kvalitativt forskningsintervju (ibid).

Intervjuet kan sees på som tosidig; den personlige relasjonen mellom informant og intervjuer, og kunnskapen som resultat av relasjonen (Kvale 2006). Dette viser den viktige rollen jeg som intervjuer får, der jeg er med og skaper mening sammen med informanten og konteksten (Dalen 2004). I denne sammenheng vil min faglige referanseramme synes i intervjuguiden, og påvirke intervjuet i den teoretiske retningen. Samtidig vil min rolle, utstråling, måter å spørre og kommentere på, være med på å skape datamaterialet (Kvale 2006).

Et intervju kan være helt strukturert med bruk av faste spørsmåls – og svarkategorier, men kan også bygge på opplysninger som er samlet inn på en mer uformell måte. Hvilke form for intervju som velges må alltid sees i forhold til det temaet forskeren ønsker å belyse og hvilken målgruppe en står ovenfor (Dalen 2004). Intervjuformen

for denne undersøkelsen vil være et halvstrukturert intervju. Da vil intervjuet være fokusert mot bestemte temaer som jeg har valgt ut på forhånd (Dalen 2004).

3.2 Utvalg

Valg av informanter er et spesielt viktig tema innefor kvalitativ intervjuforskning (Dalen 2004). Det er ulike måter å ordne et utvalg på. En kan velge tilfeldig ut fra klasser eller skoler, eller strategisk ut fra gitte kriterier. I kvalitative design prøver en å finne frem til de individ, kasus eller situasjoner som gir mest informasjon i forhold til formålet med undersøkningen. Dette kalles et hensiktsmessig utvalg. Målet er å finne kasus som kan gi mye informasjon, som man kan lære mye ifra og som av den grunn er verdt å studere nærmere. Dette vil da representere et troverdig utvalg, men ikke representativt i statistisk forstand (Vedeler 2000).

I denne undersøkelsen har jeg valgt et hensiktsmessig utvalg. Begrunnelsen for dette er at informantgruppen min, lærere i en spesialgruppe for elever med atferdsproblemer, trolig vil gi et godt bilde av hvordan den sosiale læringen skjer. Et hensiktsmessig utvalg for denne oppgaven vil være lærere som er tilsatt ved en ordinær skole, men som jobber med en spesialgruppe for elever med atferdsproblemer.

I en videre presentasjon av utvalget mitt, velger jeg å gjøre dette med først å presentere rammefaktorene rundt utvelgelse av utvalget (3.2.1) og i neste avsnitt (3.2.2) vil informantene bli presentert.

3.2.1 Rammefaktorer

Det ligger noen rammefaktorer til grunn for utvalget i denne undersøkelsen. Disse går hovedsaklig ut på lærerens arbeidssituasjon og geografiske forhold. Med geografiske forhold menes det at skolene måtte ligge på Østlandet på grunn av knapp tid til gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg valgte å ikke sette noe krav om utdanning utover lærerskolen eller lenger ansiennitet, begrunnelsen for dette valget var også av

samme grunn, liten tid. Jeg hadde et ønske om å få en jevn fordelig av informanter både i barne- og ungdomskolen.

For å skaffe informanter til undersøkelsen, søkte jeg opp ulike skoler som hadde tilbudet om spesialgruppe for elever med atferdsproblemer. Deretter gikk jeg inn på hjemmesidene til de aktuelle skolene og fant navn på lærerne for disse gruppene. Så sendte jeg de et informasjonsbrev om prosjektet mitt og en forespørsel om deltakelse i det (se vedlegg 1). Jeg sendte i alt syv brev. På de hjemmesidene der det ikke var oppgitt navn på lærerne for spesialgruppen, skrev jeg mail til administrasjonen på skolene og presenterte prosjektet mitt og spurte om å få kontakt med den aktuelle læreren. I brevet skrev jeg at jeg kom til å ta kontakt med dem etter en uke og spør om de var interesserte i å delta i prosjektet mitt. Etter å ha kontaktet dem, sa fire at de kunne stille som informanter. Noen dager senere skrev en annen lærer e-mail til meg og sa at hun også kunne stille som informant. Da hadde jeg fem informanter. Jeg mener at jeg fikk et hensiktsmessig utvalg for min undersøkelse. Videre vil jeg presentere lærerne som var informanter i undersøkelsen.

3.2.2 Lærerne

Et viktig mål med undersøkelsen var å se hvordan lærerne jobber for å øke den sosiale kompetanse for sine elever med atferdsproblemer. Hvis jeg primært hadde vært interessert i eleven sin oppfattelse av egen sosiale kompetanse hadde jeg ikke valgt lærere til å bedømme det, men elevene selv jfr. Oppenheimer (1989). Men det er ikke det som er min problemstilling, jeg vil rette oppmerksomheten på hvordan læreren formidler den sosiale læringen ovenfor elevene. Tabell 1 viser en oversikt over fiktive navn, undervisningstrinn, klassestørrelse og jobberfaring.

Tabell 1; Kjennetegn og fakta ved lærerne i utvalget

Navn	Klassetrinn	Jobberfaring	Klassestørrelse
Bodil	8 - 10 klasse	10 – 15 år	3 elever
Signe	1-7 klasse	> 25 år	8 elever
Gunn	8-10 klasse	5- 10 år	3 elever
Lars	8-10 klasse	5 –10 år	10 elever
Anne	3-7 klasse	> 25 år	5 elever

Lærerne har ulik alder, den yngste var rundt 30 år og den eldste var over 60 år. Når det gjelder utdanning hadde alle informantene lærerutdanning, noen hadde noe tilleggsutdanning innen spesialpedagogikk og pedagogikk.

Informantene utgjør med bakgrunn i denne drøftinga et hensiktsmessig utvalg. Alle elevene hadde atferdsproblematikk og dermed står sosial læring som en utfordring for læreren. På den måten dekker de målgruppa for denne oppgava; lærere som har elever med atferdsproblemer i sin gruppe. Arbeidserfaringen til lærerne var ulik, men alle har en erfaringsbakgrunn som er interessant i denne sammenheng. I neste del vil jeg fremstille gjennomføringen av intervjuene.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort ca. fire uker etter at brevet med forespørsel om deltaking i prosjektet ble sendt ut. Det vil si tre uker etter at informantene hadde sagt seg villige til å være deltakere i undersøkelsen. Dette tidsrommet var bevisst fra min side, både for at informantene kunne gjøre seg en del refleksjoner i forhold til undersøkelsen og at jeg som intervjuer kunne sette meg bedre inn i fagstoffet og utarbeide en intervjuguide på bakgrunn av fagstoffet. Det første intervjuet hadde jeg fredag før vinterferien (slutten av februar) og de fire andre hadde jeg i uka etter

vinterferien (begynnelsen av mars), det vil si ett på tirsdag, to på onsdag og ett på torsdag. Intervjuene varte mellom 30 og 75 minutter.

Siden jeg ville fokusere på ulike emner under intervjuet valgte jeg et halvstrukturert intervju jfr. 3.1.1. I følge Kvale (2006) inneholder et halvstrukturert intervju en rekke temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Jeg brukte intervjuguide (Vedlegg 2) som et hjelpemiddel til å komme innom de ulike temaene som var ønskelig fra min side. Som intervjuer var min oppgave å stille klare, presise og gode spørsmål som informantene mine fant interessante og lærerike.

Alle informantene i undersøkelsen var positive til å la seg intervju. Det var flere av lærerne som uttrykte at ” *Dette må jeg jo støtte opp om!*”. Nesten alle informantene hadde laget kaffe til intervjuet. Da fant jeg det mest hensiktsmessig å drikke kaffen før intervjuet mens vi pratet generelt om undersøkelsen min, og hva intervjuet ville handle om. To av informantene virket litt spente og uttrykte underveis at de ikke fant de riktige ordene eller ikke kunne svare utfyllende nok på spørsmålet som jeg stilte. Når disse situasjonene oppstod var det min oppgave å berolige dem med at dette kunne de eventuelt bare komme tilbake til senere eller at jeg sa: ”Jeg skjønner godt hva du mener”. Det vesentlige var at jeg som intervjuer klarte å lage en god atmosfære og anerkjenne det informantene kom med. Det var viktig for meg som intervjuer å uttrykke interesse, forståelse og respekt for det som informantene sa (Dalen 2004 og Kvale 2006).

Under intervjuet brukte jeg en MP3-spiller til å ta opp intervjuene, slik at jeg fikk med meg alt som informantene sa. Da kunne jeg ha fokuset og oppmerksomheten min rettet mot informantene, og det var også lettere for meg å fange opp all nonverbal kommunikasjon. Da jeg hadde kommet hjem i fra intervjuet satt jeg meg ned umiddelbart og noterte meg alle inntrykk som hadde oppstått under intervjuet. Dette var for å utfylle det informantene hadde sagt verbalt med non verbal kommunikasjon. Det jeg noterte var om det var vanskelig å komme ”på nett” med informanten, om vi ble forstyrret under intervjuet, blikkontakt og om jeg trodde informanten var komfortabel i denne settingen. Gjennom dette evalueringsarbeidet fikk jeg kunnskap

om hva som var nyttig å ta med seg til neste intervju. Jeg brukte ikke disse notatene til tolkningen av datafunnene i undersøkelsen.

Etter at MP3-spilleren var slått av, kunne det være at informanten begynte å snakke om emner som han eller hun ikke følte seg trygg nok til å snakke om mens mikrofonen var på (Dalen 2004). I et av intervjuene fortalte en informant at hun ikke ville jobbe med dette arbeidet lenger, hun uttrykte at det ble for tungt for henne. Men dette var opplysninger som ikke kom med på bånd, men jeg noterte meg det etter at besøket var ferdig. Jeg oppfattet det som viktig å ha god tid rundt selve intervjuene, slik at informanten følte seg bevart under hele samværet. Kvale (2006) påpeker at det er spesielt viktig for intervjuer å ta seg god tid til en avsluttende samtale etter at intervjuet er gjennomført.

3.3.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden med dens sentrale spørsmål skal være et resultat av spørsmål på bakgrunn av aktuell teori. Den skal også være til hjelp for intervjueren, slik at han ikke mister fokus på hva intervjuet skal inneholde (Johansen 2006). Intervjuguiden er utarbeidet med utgangspunkt i teorier om atferdsvansker, sosial kompetanse /læring og mestringsperspektivet. I denne inndelingen vil atferdsproblemene til elevene være et bakteppe for de tre andre delene. Spørsmålsstillingen vil i intervjuguiden være rettet mot lærerrollen. Intervjuguiden består av 19 spørsmål og noen har flere underspørsmål (se vedlegg 2).

Det første spørsmålet i intervjuguiden er:

- 1). Kan du fortelle om hvilke atferdsproblemer som er gjeldene i gruppen din?

Ifølge Johnsen (2006) er det nødvendig å få et mest mulig avslappet forhold til informanten i begynnelsen av intervjuet, gjerne gjennom noen brede og avslappende spørsmål. Det første spørsmålet i intervjuguiden vurderte jeg som et godt spørsmål å begynne intervjuet med. Den bakenforliggende teorien til spørsmålene om atferdproblemer i intervjuguiden er Garbarino 2000, Ogden 2003, Nordahl mfl. 2005.

Det sentrale teorigrunnlaget for sosial kompetanse/ferdigheter/læring i intervjuguiden er Garbarino (1985), Gresham og Elliott (1990, 1991 og 2002) og Ogden (2003). Jeg velger å koble sammen atferdsproblemer og de fem ulike sosiale ferdighetsdimensjonene til Gresham og Elliott i spørsmål 2 i intervjuguiden:

2). I oppgaven min har jeg valgt å dele sosiale ferdigheter/egenskaper inn i ulike dimensjoner. *Empati* handler om å kunne *vise omtanke, ha respekt for andres følelser og synspunkter*. Er dette en egenskap du mener er mangelfull hos dine elever? Hvilke elever har vanskeligheter med dette?

I flere av spørsmålene jeg stilte, laget jeg stikkord eller oppfølgingsspørsmål som jeg kunne stille hvis det utdypet hovedspørsmålet. I dette spørsmålet konkretiserte jeg hva empati vil si. I spørsmål 4. i intervjuguiden kommer jeg med oppfølgingsspørsmål:

4). Hva slags undervisningsmåte bruker du bevisst i forhold til elevene dine? Hva viser seg å fungere godt for dine elever?

a) Hva slags fokus har du som lærer på mestring hos elevene?

b) Hvor viktig mener du mestring er for økt sosial kompetanse for dine elever?

I teoridelen har jeg vektlagt mestringsperspektivet med teorier fra Bandura (1997), Heider (1958) og Maslow (1970).

Det var viktig å tenke på spørsmålsstillingen i spørsmålene. Ved å bruke *Hvorfor* i spørsmål under et intervju kan det fremkalle følelser av å bli avhørt og ligne mer på en eksamen (Kvale 2006). Jeg begynte ofte spørsmålene med *Hva* og *Hvordan* (se vedlegg 2).

Det siste spørsmålet jeg stilte informantene var om de hadde en kommentar til slutt. Dette signaliserte både at intervjuet snart var ferdig og at de kunne komme med utsagn de hadde tenkt på.

I et intervjustudie må det alltid gjennomføres prøveintervju med så tilnærmet lik informant som mulig (Dalen 2004). Jeg gjennomførte et første intervju med en

informant som tilfredstilte kravene jeg hadde satt for utvalget i undersøkelsen.

Gjennom dette intervjuet fikk jeg et fyldig og godt datamateriale. Derfor vurderte jeg det slik at prøveintervjuet mitt skulle være ett av de gjeldene intervjuene i undersøkelsen. Intervjuguiden vurderte jeg som god etter å ha gjennomført første intervjuet. Jeg gjorde en endring i spørsmålstillingen i delspørsmålene til spørsmål 2 etter det første intervjuet. Her er spørsmål 2 om empati uten endring:

2. I oppgaven min har jeg valgt å dele sosiale ferdigheter inn i ulike dimensjoner. Vil du si elevene har vansker med: Empati: handler om å kunne *vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter?*

Jeg tilføyde to spørresetninger under alle delespørsmålene i spørsmål 2:

Er dette en egenskap du mener er mangelfull hos dine elever? Hvilke elever har vanskeligheter med dette?

Begrunnelsen for denne endringen var at spørsmålet ble tydeligere i sin fremstilling.

3.3.2 Kategorisering av data

I mitt arbeid med datamaterialet valgte jeg å støtte meg til empirisk fenomenologi. Etter at jeg hadde transkribert intervjuene måtte de systematiseres og kategoriseres. Analyseprogrammet NUD*IST var til hjelp i denne delen av kategoriseringen eller kodingen av materialet (Richards 2000). Selve kodingen bestod av at korte eller lengre utsagn i intervjuet ble tatt ut av sin opprinnelse i intervjuet og plassert i ulike kategorier (Free Node). I alt delte jeg dem inn i 10 ulike Free Noder. Jeg gikk enda dypere inn i materialet og delte Free Nodene inn i mindre kategorier (Tree Nodene). Jeg fikk i alt 45 ulike Tree Noder. Theie og Tangen (2003) skriver etter at når teksten er brutt ned, må delene settes sammen på nye måter. I følge Richards (2005) er hensikten med arbeidet å kunne avdekke nye mønstre og finne nye temaer i datamaterialet. Gjennom arbeidet i NUD*IST fikk jeg en større oversikt over datamaterialet mitt. Jeg fikk se mønstre som jeg ikke hadde sett før.

Nå har jeg forklart hvordan innhentningen av forskningsmaterialet har foregått. I neste del vil jeg presentere hvordan jeg arbeidet for å fremstille datamaterialet mitt. I det neste avsnitt presenteres analysen for undersøkelsen.

3.4 Analyse

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har vært å beskrive og tolke temaer i intervjupersonenes livsverden (Kvale 2006). Grunlaget for mitt datamateriale og informantenes livsverden vil i denne undersøkelsen være de transkriberte intervjuene.

I den fenomenologiske tilnærmingen er det fare for at tolkningen av datamaterialet bare blir gjenfortelling av informantenes opplevelser. Forskeren må analysere, og ikke bare repetere hva deltakeren har sagt (Ryen 2002). Informantens opplevelser må sees i sammenheng med deres ”verden”. I tillegg må man løsrive seg fra sin egen forforståelse når en skal tolke informantenes erfaringer (Kvale 2006). I hvilken grad er dette mulig? Hvordan kan min undersøkelse unngå å bli spekulativ?

3.4.1 Meningsfortetting

Giorgi (1970) benyttet en fenomenologisk basert meningsfortetting. Formålet var å finne ut nøyaktig hva læring består av for vanlige folk i deres dagligdagse gjøremål, og hvordan læring skjer (Giorgi 1970). Hovedmålet med de meningsfortettende metodene er å demonstrere hvordan man på en systematisk måte håndterer data ved hjelp av vanlig språk (ibid).

Ved å bruke meningsfortetting som metode må man håndtere datamaterialet på en bestemt måte for å kunne få et valid resultat. I følge Kvale (2006) har denne empiriske, fenomenologiske analysen fem trinn. Først må intervjuet leses igjennom slik at helheten forstås av forskeren. Deretter bestemmes de naturlige meningsenhetene av forskeren. Det tredje består av å lage naturlige meningsenheter. Forskeren forsøker å lese intervjupersonens svar på en så uforutinntatt måte som mulig, og å tematisere uttalelsene ut fra informantens synsvinkel – slik forskeren

tolker dette. Det fjerde trinnet undersøker meningsenhetene i lys av studies spesifikke formål. I det femte trinnet blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn. Metoden går ut på å fortette de uttrykte meningene, og slik kommer man frem til mer og mer grunnleggende betydninger av læringens struktur og stil. Kvale (2006) hevder at hovedmålet med meningsfortetting er å demonstrere hvordan man på en systematisk måte håndterer data ved hjelp av vanlig språk.

I følge Giorgi (1970) skal forskeren lete etter naturlige meningsenheter og uttrykke hovedtemaet for disse. Som forsker må man finne den sentrale meningen i datamaterialet. For å tydeliggjøre hvordan jeg har benyttet meg av meningsfortetting som en analysemetode, viser jeg dette med et eksempel. (**I** er intervjuer og **L** er lærer). Det første sitatet er fra traskiberingsmaterialet mitt:

***I**: Hvordan skjer den sosiale læringen for elevene i gruppa?

***L**: Ja, den sosiale læringen, det spørres litt hva du mener med det da. E, e det skjer jo, vi som lærere er jo selvfølgelig forbilder for hvordan vi skal oppføre seg sosialt (Latter). Og vi har jo klasseregler som vi følger og går igjennom og såne ting. Så er de jo integrert som er en viktig del der. M m, ja så har vi en del samtaler med dem uten at det heter mer enn en samtale, som en elevsamtale.

Metoden går ut på å fortette de uttrykte meningene, og slik komme frem til mer grunnleggende betydninger av læringens struktur (Kvale 2006). Lange setninger komprimeres til korte setninger, hvor den umiddelbare meningen i det som blir sagt gjengis med få ord. Meningsfortetting medfører en mer konsis formulering av informasjon (ibid). Her er resultatet av hvordan jeg har valgt å meningsfortette det aktuelle svaret:

***L**: Vi lærere blir forbilder på hvordan elevene skal oppføre seg sosial. Vi har klasseregler, integrering i andre klasser også har vi en del elevsamtaler.

Svaret til informantene har blitt komprimert. Jeg har valgt å bruke informantens egne ord i sitatet, men jeg har kuttet ut unødvendige småord og lyder (m m og e e).

Hvordan jeg har valgt å fortette er en viktig validitetsdrøfting som vil bli omtalt under validitet (jfr. 3.5.2).

Som en oppsummering er meningsfortetting en analysemetode som fokuserer på meningen i enkle utsagn fra informantene. For å få en ytterligere fremstilling vil det være nyttig å se hva som er de sentrale funnene i det totale datamaterialet. Derfor har jeg benyttet fremstillingsmetoden; *tematisering* for å tydeliggjøre fremstillingen av de meningsfortetta intervjua. Tematisering vil bli presentert i avsnittet under.

3.4.2 Tematisering

Fremstillingen av datamaterialet vil skje gjennom metoden; ”*Tematisering*”. Ved å benytte denne fremstillingsmåten vil resultatene være knyttet opp mot problemstillingene som skal belyses (Dalen 2004). Det handler om å finne en presentasjonsform som får med gode tilstandsbilder og den beste forståelsen av temaet for undersøkelsen.

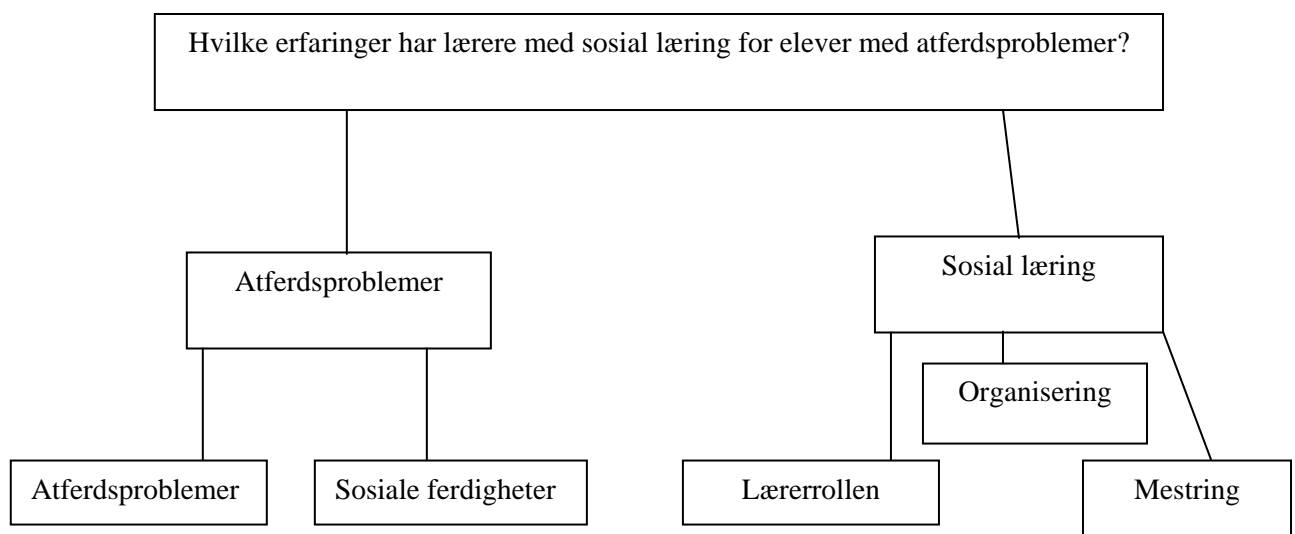
Utgangspunkter har jeg hatt i intervjuguiden og de temaene den omhandler. Etter at intervjuene var transkribert og jeg hadde begynt å kategorisere dem, så jeg at det var noen uttalelser det fantes flere av. Dalen (2004) sier at antall uttalelser sier noe om hva som er de viktigste temaene og hvor tyngden i analysen bør ligge. Ut fra empirien ligger tyngden av datamaterialet mitt i temaet; sosial læring. Under dette temaet viste det seg flere undertemaer/kategorier; lærerrollen, organisering og mestring. Atferdsproblemer som et tema ble også tydelig, men på grunn av et mindre datamaterialet ble ikke det vektlagt like mye som sosial læring. For å kunne få et helhetlig bildet av den sosiale læringen vil temaet atferdsproblemer være en viktig indikator på hvordan den sosial læring skjer.

Ved å benytte analysemetodene meningsfortetting og tematisering ble datamaterialet tydeliggjort. Dette åpnet opp for å kategorisere datamaterialet ytterligere. I neste avsnitt blir kategoriseringen av datamaterialet fremstilt.

3.4.3 Kategorisering av datamaterialet

Analysen av datamaterialet kommer til syne i to ulike typer kategorier, det er enten teoriutvikla eller empiriutvikla kategorier (Richards 2000). Teorier om atferdsproblemer (Ogden 2003, Nordahl mfl. 2005 og Garbarino 1999) og sosial kompetanse/læring (Garbrino 1985, Ogden, 2003, Elliott og Gresham 1991) har vært styrende i hovedkategoriene i analysen. Atferdsproblemer som hovedkategorien kan sies å være teoriutvikla. Det samme er underkategoriene. Den andre og mest vektlagte kategorien; sosial læring vil være en kombinasjon av både teori- og empiriutvikla kategori. Lærer rollen og organisering vil være både være empiri- og teoriutvikla (for eksempel: Nordahl 2002, Lamer 2004, Lillejord, Vetrehus og Bjelland 2006) kategorier, mens mestringskategorien (Bandura 1997, Heider 1958 og Maslow 1970) er teoriutvikla kategori. Her er en fremtilling av kategoriene :

Figur 1: Hovedkategoriene i datamaterialet



Den ene hovedkategorien; atferdsproblemer inneholder to underkategorier bestående av atferdsproblemer og sosiale ferdigheter. På denne måten blir det både presentert hva slags type atferdsproblemer som er gjeldene i de ulike gruppene og gjennom å belyse de fem sosiale ferdighetene blir atferden til elevene rettet mot deres sosiale kompetanse. Ved å ha disse opplysningene er det interessant å se på den andre

hovedkategorien; sosial læring. Det blir interessant å se hva lærerne selv mener er en god måte å utføre sin egen rolle i forhold til sosial læring. Videre er det nyttig å se hvordan de den sosiale læringen blir organisert. Til slutt vil mestringsperspektivet bli belyst. I neste del vil validiteten ved undersøkelsen drøftet.

3.5 Validitet

Maxwell (1992) har utviklet en omfattende validitetsdrøfting i kvalitativ forskning. Han har delt inn i ulike kategorier som består av: deskriptiv validitet, tolknings validitet, teoretisk validitet, generalisering og evaluerings validitet. Denne inndeling er etter min mening oversiktlig og systematisk.

I følge Maxwell (1992) er det ikke interessant å drøfte metoden i seg selv. Poenget er å se på sammenhengen mellom de ulike ledda i undersøkelsen, og om metoden har vært god i forhold til formål og resultat. Jeg har brukt andre kilder der jeg ser det er opplysende for Maxwell sin teori.

3.5.1 Deskriptiv validitet

Maxwell (1992) kaller den deskriptive validiteten for den primære kategorien av validitet. Spørsmålstillingen blir hvor nøyaktig handlinga eller utsagnet er innhenta og overført til det datamaterialet som kan analyseres.

Min rolle som referent er svært avgjørende i forhold til innhenting av datamaterialet. Jeg kunne ha hørt, sett, transkribert eller huska feil? Ved å bruke MP3-spiller under alle intervjuer slapp jeg å skrive uttalelsene til informantene under selve intervjusituasjonen. Dette innebar at jeg kunne rette hele min oppmerksomhet mot det lærerne sa, og deres reaksjoner på de ulike spørsmåla (Kvale 2006). På dette grunnlaget mener jeg at jeg bedre kunne utfylle de verbale utsagna med non verbal kommunikasjon.

I intervjusituasjonen vil jeg som intervjuer være med på å påvirke de svare jeg får. Det vil si at mine kvalifikasjoner som intervjuer vil være viktig i denne sammenhengen (Kvale 2006). Jeg har gjennomført ett forskningsintervju før denne masteroppgaven, så erfaringsgrunnlaget mitt som intervjuer var dårlig. I det første intervjuet jeg gjennomførte måtte jeg sjekke ut intervjuguiden og min egen rolle som intervjuer. Gjennom det første intervjuet fikk jeg bekreftet at intervjuguiden fungerte som jeg hadde håpet. Men jeg gjorde noen endringer på spørsmålstillingen på spørsmål 2 i intervjuguiden, se 3.3.1 om endringer i intervjuguiden. Jeg gjennomførte det første intervjuet i slutten av uka før vinterferien og de fire neste uka etter vinterferien. Jeg fikk da transkribert det første intervjuet før jeg gjennomførte de neste fire.

Det var en hjelp å bare ta ett intervju den første dagen. Jeg kunne da gjøre de nødvendige endringene i forhold til spørsmålstillingen og reflektere over min egen rolle som intervjuer. Jeg måtte lese i gjennom intervjuguiden flere ganger for å finne gode måter å spørre og kommentere på. Etter det første intervjuet spurte jeg informanten om hun hadde synspunkter på hvordan spørsmålene var og hvordan hun opplevde å bli intervjuet. Informanten sa at spørsmålene var gode og hun mente at de ”fanga” det vesentligste i forhold til temaet for undersøkelsen. Hun synes også at det var en avslappende stemning mellom oss. Informantens tilbakemeldinger var gode, men jeg opplevde i senere intervju at jeg kunne være for ledende i min respons på informantens svar. Intervjusituasjonen blir belyst, **L** er læreren og **I** er intervjueren:

***L**: Men ellers hos de andre, så er det lite empati, og spesielt hos den eleven med autisme.

***I**: Ja (nikker bekreftende mens informanten besvarer spørsmålet)

***L**: Ja, du nikker bekreftende (latter).

Dette utsagnet tolket jeg i den sammenhengen det stod i og ikke som et isolert utsagn. Det vil si at jeg måtte se dette utsagnet i en sammenheng med hele intervjuet til denne læreren. Når det gjelder transkriberinga av de fire siste intervjuet, gjennomførte jeg det etter at intervjuet var ferdig. Jeg gjorde all transkriberinga selv, dette førte til at jeg

ble bedre kjent med materialet. Det var ikke transkribert på dialekt, siden innholdet var det vesentligste i denne sammenhengen. Når informanten eller jeg lo under intervjuet markerte jeg dette med (latter) i løpende tekst i de transkriberte intervjuene. Når det var vanskelig å høre hva som ble sagt, markerte jeg dette som (uklart) i løpende tekst. Under intervjuet bekreftet jeg det informanten sa. Da nikket jeg og sa ja. Det ble ikke noe pause i selve intervjuet da jeg bekreftet det som ble sagt. Jeg har ikke markert alle bekreftelsene mine i transkriberingen.

På bakgrunn av denne drøftinga mener jeg at datamaterialet danner grunnlaget for videre arbeid med analyse, og videre validitetsdrøfting. I følge Kvale (2006) er det viktig å huske at tolkningsprosessen allerede er i gang når en gjør muntlig språk om til skriftlig. En viktig side i tolkningen er min egen forståelse av det tema som belyses. Wormnæs (2002) hevder at all forståelse er bestemt av en forforståelse. Relatert til min undersøkelse vil dette være de meninger og oppfattelser jeg på forhånd har til det fenomenet som skal studeres. I følge Dalen (2004) vil alltid intervjueren stille med sin forforståelse i møte med informanter og i forhold til sitt datamateriale. Det sentrale blir å bruke sin forforståelse på en slik måte at den åpner for forståelse av informantens opplevelser og uttalelser. I min undersøkelse vil hvordan jeg velger å meningsfortette og tematisere datamaterialet være basert på min forforståelse. Derfor er det interessant å se videre på fortolkningsvaliditeten.

3.5.2 Fortolkningsvaliditet

Fortolkningsvaliditet handler om meningen i det som blir sagt og gjort (Maxwell 1992). Jeg som intervjuer vil være den som konstruerer og tolker meninger ut fra det lærerne har sagt, måten de har sagt det på og konteksten det ble sagt i (Maxwell 1992). I fenomenologisk tilnærming er det en fare for at tolkning av datainnsamlinga bare blir gjenfortelling av informantenes opplevelser. Som tidligere nevnt må forskeren analysere datamaterialet sitt, ikke bare repetere hva informantene har sagt Ryen (2002). Det som er det vesentligste i dette er hvordan jeg kan bruke de

transkriberte intervjuer til å tolke meninger ut av dem. Målet er å få frem den korrekte meningen.

Under et av intervjuer stilte jeg noen tilleggs spørsmål til læreren fordi disse spørsmålene ville utfylle datamaterialet bedre. I følge Seligman (1991) er det viktig å følge opp det informantene sier med eventuelle tilleggs spørsmål. I forkant av dette tilleggs spørsmålet snakket Anne om en elev som hadde et svært lavt korttidsminne, og hun fortalte at de måtte fortelle han hvordan konflikten hadde foregått og prøve å få eleven til å stille seg utenfor konfliktsituasjonen. Jeg lurte da på om eleven greide det og stilte dette tilleggs spørsmålet:

*I: Stemmer. Men når dere, dette spør jeg om fordi jeg lurer. Åssen fungerer det når du forklarer det med å stille deg utenfor situasjonen. Klarer han å se det da?

Kvale (2006) mener at meningen blir skapt gjennom interaksjonen i samtalen. Både jeg som intervjuer og læreren som informant er derfor med og konstruerer meningen i samtalen (ibid). Under intervjuet hadde jeg mulighet til å spørre læreren hvis det oppstod misforståelser. Jeg kunne ha spurt: ”mener du...” eller klargjørende spørsmål. Dette gjorde jeg under noen av intervjuer. Ved å klargjøre misoppfattelser under intervjuet motvirker jeg at mine meninger danner hovedvekten i datamaterialet.

Analysemetoden jeg brukte ved bearbeidelse av datamaterialet var meningsfortetting og som en datafremstillingsmetode brukte jeg tematisering. Ved å fortetter blir meningene i utsagnene til informantene mer konsise og klare (Kvale 2006). Ved å benytte denne metoden kan det stilles flere spørsmål i forhold til validitet. Har jeg fått med informantens mening? Har viktige ord og uttrykk uteblitt gjennom meningsfortettingsprosessen? Disse kontrollspørsmålene er viktige å ta med i vurderingen. Jeg mener selv jeg har gjort et grundig arbeid med datamaterialet. Jeg har hørt i gjennom lydbåndet flere ganger og jeg har meningsfortetta i flere omganger.

For å få en oversiktlig datafremstilling valgte jeg å benytte meg av å tematisere materialet i ulike kategorier (se figur 1, s. 40). For å sikre meg at min tematisering av

datamaterialet var riktig valgte jeg å få en medstudent til å lese igjennom et av intervjuene mine og analysere innholdet i ulike temaer. Ved å få en annen person med samme faglig bakgrunn som meg til å analysere et av mine intervju, får jeg vite om jeg har vært tilstrekkelig sensitiv ovenfor datamaterialet. Det viste seg at vi hadde tematisert relativt likt. Jeg hadde tematisert med fem undertemaer og hun hadde brukt fire temaer. Det var kategorien; *mestring* jeg hadde i tillegg.

På bakgrunn av disse vurderingene som er gjort under fortolknings validitet mener jeg denne validiteten er god. Derfor er det hensiktsmessig å gå videre til drøfting av den teoretiske validiteten.

3.5.3 Teoretisk validitet

I drøftinga av den teoretiske validiteten må en utvide drøftinga til å gå lenger enn å omtale de konkrete skildringene. I tillegg til skildringer og tolkninger er det her snakk om sammenhengen av forklaringer av fenomen (Maxwell 1992).

Maxwell (1992) omtaler to former for teori som belyser den teoretiske validiteten. Den første formen gjelder hvordan de ulike delene i teorien passer til området jeg vil forklare. Vedeler (2000) bruker i denne sammenhengen konstruksjonsvaliditet. Det handler om instrumentet som jeg har konstruert faktisk vil måle det som var tenkt. Derfor vil jeg vise min bruk av teori i intervjuguiden. Hvordan passer denne med datamaterialet jeg ønsker å undersøke?

Den andre formen for teoretisk validitet er hvordan delene av teorien henger sammen (Maxwell 1992). I denne sammenheng vil validiteten bli drøfta i forhold til hvordan enkeltemnene i teorien er satt sammen til en teori som forklarer problemstillingen. Vil min vektlegging av atferdsproblemer (Ogden 2003, Nordahl mfl. 2005, Garbarino 1999) og sosial-kompetanse og -ferdigheter (Garbarino 1985, Gresham og Elliott 1991, 2002) gi en forståelse av hva sosial læring (For eksempel: Bandura 1977, Ogden 2003) vil inneholde? Vil vektleggingen av lærerrollen (for eksempel: Kunnskapsløftet 2006, KUF 2000, Nordahl 2002, Vetrhus og Bjelland 2006, Lamer

2004) og presentasjonen av mestringsperspektivet (Bandura 1997, Heider 1958 og Maslow 1970) gi en hensiktsmessig forståelse av den sosiale læringen? Vil disse teoriene gi et godt bilde av datamaterialet?

Før jeg svarer på disse spørsmålene vil jeg drøfte de ulike delene av teorien, og hvordan disse belyses i intervjuguiden. Selve intervjuguiden ble laga på bakgrunn av fire komponenter som jeg tidligere har referert til (se 3.3.1 Intervjuguide). Det gjelder atferdsproblemer/ sosiale ferdigheter, sosial læring og mestringsperspektivet. I forhold til teoretisk validitet blir det viktig å belyse disse fire komponentene. Disse har lagt grunnlaget for datamaterialet i undersøkelsen, og det er derfor avgjørende for hvor passende det er i forhold til målet med undersøkelsen (Maxwell 1992).

Atferdsproblemer blir i teoridelen presentert med fire former for atferdsproblemer (Ogden 2003 og Nordahl mfl. 2005). I intervjuguiden blir læreren bedt om å beskrive elevene i gruppa sin atferd og å nevne risikofaktorer som de mener kan føre til atferdsproblemer. Jeg har vektlagt de fem sosiale ferdighetsdimensjonene til Elliott og Gresham (1991) som en beskrivelse av elevens atferd både i teoridelen og i intervjuguiden. Det kan stilles spørsmålstegn ved om jeg har en for sterk vektlegging av de sosiale ferdighetene i intervjuguiden. Ved å benytte meg av disse ulike kategoriene er dette en delvis lukka forståelse av den sosiale kompetansen til elevene. Men allikevel mener jeg at de sosiale ferdighetsdimensjonene er dekkende for atferden i denne sammenhengen.

Forståelse av begrepet sosial læring vil i denne oppgaven ha en utvidet mening med også å inkludere forståelsen av læring av sosial kompetanse og ulike sider ved lærerrollen. Begrunnelsen for denne forståelsen er at denne oppgaven er rettet mot lærerers erfaringer med læring av sosial kompetanse. Derfor mener jeg vektleggingen av ulike sider ved lærerrollen i teorikapittelet (jfr. 2.2) er hensiktsmessig. I intervjuguiden blir den sosiale læringen belyst med hvordan læreren forholder seg som person og hvordan organiseringen av den læringen skjer. Som et grunnlag for en sosial læring har jeg valgt det sosial kognitive perspektivet til Bandura (1977) på grunn av en sterk vektlegging av Elliott og Gresham (1991, 2002). Jeg bruker flere

ulike kilder i teorikapitlet og dette er et bevisst for sikre en bredd forståelse av sosial læring. Intervjuguiden viser denne teoriforankringen ved å belyse ulike sider ved lærerrollen og organiseringen av den sosiale læringen.

I teorifremstillingen av mestringsperspektivet blir teorier til Bandura 1997, Heider 1958 og Maslow 1970 vektlagt. Mestringsperspektivet blir belyst i intervjuguiden gjennom hva slags undervisningsmetoder som læreren bruker for å sikre mestring og hvordan læreren benytter ros. Igjennom lærernes utsagn i intervjuene ble mestring et sentralt tema i det totale datamaterialet. Derfor ble mestring også sentralt vektlagt i datafremstillingen.

Avsluttende vil jeg drøfte om enkeltemnene i teorien er satt sammen for å kunne forklare problemstillingen (jmf. det andre aspektet ved teori, Maxwell 1992). Det mener jeg det er, siden de to valgte hoveddelene i teorikapitlet mitt; atferdsproblemer (Elliott og Gresham 1991, Ogden, 2003, Nordahl mfl. 2005) og sosial læring (For eksempel: Ogden 2003, Bandura 1997, Heider 1958) også er de to hovedkategoriene i belysningen av datamaterialet. Denne gjensidigheten i datamaterialet mener jeg er en bekreftelse av teorivalget mitt. Hovedtyngden i både teorifremstillingen og datamaterialet vil allikevel ligge i den ene av de to hovedkategoriene; sosial læring. Underkategorier av sosial læring er lærerrollen, organisering og mestringsperspektivet (Bandura 1997, Heider 1958, Maslow 1970). Ved å benytte disse underkategoriene mener jeg det gir muligheter for å se hvordan sosial læring blir benyttet av lærere for elever med atferdsproblemer. De valgte teoriene er med på å belyse datamaterialet på en god måte og derfor kan den teoretiske validiteten begrunnes som god.

3.5.4 Generalisering

Generalisering er en utfordring i kvalitativ forskning, fordi det ofte mangler design for systematisk generalisering til populasjonen. Man må heller snakke om generalisering til lignende personer og situasjoner i kvalitativ forskning (Maxwell 1992).

For at man kan generalisere kvalitative data er det avgjørende at forskerne fremstiller tilstrekkelig og relevant informasjon. Det er mottakerne som må vurdere om forskningsresultata er anvendelig for andre situasjoner (Andenæs 2001). For at dette skal skje settes det krav til et hensiktsmessig utvalg som gir god informasjon i forhold til formålet i undersøkelsen, sammen med en detaljert oversikt over kriterier for utvalget (Vedeler 2000). Utvalget for denne undersøkelsen er valgt ut fra kriterier for hensiktsmessig utvalg (se 3.2). Vektleggingen for utvalget var om de arbeidet med en gruppe elever med atferdsproblemer på en ordinær skole.

Fremstillingen av utvalget i undersøkelsen er presentert i rammefaktorene (3.2.1) og med informasjon om de ulike lærerne (3.2.2). På denne måten prøver jeg å få frem flere viktige sider i dette utvalget, som etter min mening er hensiktsmessig. Ut fra dette kan leseren få en forståelse av utvalget fra ulike sider. Jeg har ikke presentert de ulike lærerne mer, på grunn av at det ikke er relevant i denne sammenhengen og for at det ville øke sjansen for gjenkjenning.

Maxwell (1992) nevner at det er spesielle vansker knyttet til generalisering av intervju fordi intervjusituasjonen er så liten. Dette er en svakhet ved mitt valg av metode som jeg ikke kan forsvare. Som en totalvurdering av undersøkelsen min mener jeg allikevel jeg denne undersøkelsen kan generaliseres til lignende personer og grupper.

3.5.5 Evalueringsvaliditet

Denne kategorien fokuserer på vurderinger av verdien av et tiltak eller en handling, med formål om forbedring. Formålet var ikke å vurdere verdien av arbeidet til lærerne. Derfor blir ikke en drøfting av evalueringsvaliditet relevant i forhold til denne undersøkelsen.

Etter vurderingen av de ulike sidene ved validitet, vil jeg nå se på den etiske siden ved planlegging, gjennomføring og presentasjon av denne undersøkelsen.

3.6 Etikk

Etiske avgjørelser hører ikke til noen enkel del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen (Kvale 2006. s 65).

Den etiske tenkningen skal vurderes under hele arbeidsprosessen i et forskningsprosjekt. En intervjuundersøkelse er en moralsk gjerning: den personlige interaksjonen som skjer under intervjuet og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon (ibid). Jeg ønsker derfor å knytte de etiske vurderingene til NESH sine forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (2006). De etiske vurderingene blir gjerne knyttet opp til krav om informert og fritt samtykke og krav om konfidensialitet.

Utvalget for denne undersøkelsen er at de alle er voksne mennesker og det de har til felles er at de jobber med elever som har atferdsproblemer. Det er viktig å presisere at fokuset på oppgaven blir lagt på hvordan lærere gjennomfører sin undervisning i forhold til sine elever. Personopplysninger om elevene er ikke relevant i denne undersøkelsen og ikke i fremstillingen av datamaterialet.

Når jeg sendte forespørsel om deltakelse i prosjektet mitt til lærerne, skrev jeg også en beskrivelse av undersøkelsen og informasjon om hva det innebar å være deltaker i prosjektet (Se vedlegg 1). I dette brevet var det en svarslipp som informantene måtte underskrive og det innebar at de var villige til å la seg intervju og at de hadde fått informasjon om hva det ville bety å delta i prosjektet. Bakgrunn for dette informasjonsbrevet og svarslippen var å sikre meg som forsker et informert samtykke fra mine informanter (NESH, 2006). En uke etter at forespørselen var sendt, ringte jeg lærerne og spurte om de var villige til å delta i undersøkelsen. Da fikk de også anledning til å stille meg spørsmål om deltakelse i prosjektet. Jeg sa at de bare måtte ta kontakt med meg i mellomtiden dersom de lurte på noe.

Et viktig spørsmål er hvordan innhentingen av materialet var ivaretatt i forhold til konfidensialitet og anonymisering. Konfidensialitet vil si at en ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (NESH 2006). Gjennom

anonymisering av lærerne, skolene og eventuelle kollegaer mener jeg at all informasjon jeg har fått gjennom datainnsamlinga er konfidensiell. Anonymisering er spesielt viktig for tiltak retta til små enheter, som for eksempel spesialklasser. I små miljø vil en lett kunne spore opplysninger tilbake til informanter dersom de ikke er anonymisert.

På bakgrunn av denne drøftinga mener jeg at undersøkelsen er forbredt, gjennomført og presentert på en etisk forsvarlig måte. Lærerens retter og ønsker er forsøkt møtt med informasjon og metode. Resultata kan heller ikke spores til mine informanter. Så derfor mener jeg at det er etisk forsvarlig å videre presentere hva som kom frem i analysen av datamaterialet.

4. Presentasjon og drøfting

Problemstillinga og underspørsmålene er rettet mot to typer sentrering av datamaterialet. Den første sentreringen vil være besvarelser rettet mot elevene sin atferd og sosiale ferdigheter. Den andre sentreringen vil være besvarelser rettet mot den sosiale læringen. Presentasjonen og drøftinga er delt inn i to hovedkategorier for å tydeliggjøre datamaterialet er; atferdsproblemer og sosial læring. Det blir videre hensiktsmessig å dele hovedkategoriene inn i ytterlige fem underkategorier (se figur 1 side 40). Hovedkategoriene blir fremstilt som egne kapitler og underkategoriene som underpunkter. I den ene hovedkategorien atferdsproblemer vil fokuset være på hvilke atferdsproblemer som er gjeldene og dermed hvilke sosiale ferdigheter elevene har. Hovedtyngden i datafremstillingen vil være på den andre av hovedkategoriene; sosial læring. Under denne kategorien vil lærerne sine uttalelser om sosial læring ligge til grunn for drøftinga. For å kunne få en helhetlig forståelse av delen; sosial læring, vil det være en forutsetning å kjenne til elevens sine atferd og sosiale ferdigheter. Derfor vil hovedkategoriene sammen gi et fullstendig bilde av sosial læring.

Informantens uttalelser vil være utgangspunktet for drøftinga mi. Alle sitatene er meningsfortyttede og de vil være markert med innrykk og egne avsnitt i denne delen. Hvert sitat fra informantene vil være nummerert, for da er det mer oversiktlig ved henvisning senere i teksten.

4.1 Atferdsproblemer

Atferdsproblemer er en av hovedkategoriene i datafremstillingen (se figur 1 side 40). Elevene sin atferd blir først presentert med hva slags atferdsproblemer som er gjeldene og deretter blir atferden til elevene konkretisert gjennom de fem ulike sosiale ferdighetene til Elliott og Gresham (1991). Denne fremstillingen av datamaterialet mener jeg vil gi et godt bilde av elevene sin atferd.

4.1.1. Atferdsproblemer

De fem lærerne som var informanter arbeider i en spesialgruppe for elever med sosiale og emosjonelle vansker. I denne oppgava vil betegnelsen atferdsproblemer være gjeldene. I følge Befring (2004) er det mange ulike betegnelser i den spesialpedagogiske sammenhengen på disse vanskene; psykososiale vansker, problematferd, atferds eller tilpasningsvansker, utagerende eller innagerende atferd. Uansett betegnelse handler dette om barn og unge som viser særlige vansker med å tilpasse seg i den sosiale konteksten, eller som lett kommer i konflikt med sosiale spilleregler (ibid). På spørsmålet om hvilke atferdsproblemer som var gjeldene i gruppa var lærerne svært samkjørte i svarene sine. Lars sitt svar gjenspeiler godt alle informantene:

1. *Lars: Det er mange forskjellige atferdsproblemer som er gjeldene i gruppa. Vi har elever som har antisosial atferd, utagering, ikke utagering, sosiale vansker og alle våre elever har lærevansker.

Atferdsproblemene er svært ulike for elevene i gruppene. Derfor vil alle de fire ulike formene for atferdsproblemer som ble belyst i 2.1; lærings – og undervisningshemmede atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd, være tilstede i forståelsen av atferdsproblemer i denne undersøkelsen. Sitatet til Lars sier at alle elevene med atferdsproblemer har lærevansker, og det er også et gjennomgripende svar fra alle lærerne. Gresham og Elliott (1990) hevder at det er en sammenheng mellom skolefaglige ferdigheter og den sosiale kompetansen. I følge Zeiner (2004) vil spesifikke språk og lærevansker være en svært sentral (20-40%) komorbiditet ved ADHD.

4.1.2 Sosiale ferdigheter

Empati handler om å vise omtanke og å ha respekt for andres følelser og synspunkter (Elliott og Gresham 1991). Det handler om å kunne ta andres perspektiv og å kunne leve seg inn i andre sin tilværelse. Lærerne var samkjørte da de svarte på spørsmålet

om dette var egenskaper som var vanskelig for elevene. Bodil sitt svar belyser godt svarene:

2. *Bodil: Det er ikke vanlig at disse elevene har empati.

Empati er noe som oppleves som svært vanskelig for elevene. Flere lærere knytter begrunnelsen for vansken opp til ulike diagnoser som; ADHD og autisme.

Samarbeid handler om å kunne dele med andre, hjelpe andre samt å følge regler og beskjeder (Elliott og Gresham 1991). Det kan dreie seg om et samarbeid med både jevnaldrende og voksne. Lærerne kunne fortelle at evnen til å samarbeide er noe variert blant elevene. Signe sitt svar er et typisk svar:

3. *Signe: Vi har ikke en gruppe like barn. Vi har unger som er ganske rause med å dele, men det er vanskelig for dem å følge regler.

Læreren kunne fortelle om elever som kunne dele med de andre i gruppa, spesielt kunne de gjøre det når de hadde mye av noe eller hvis de fikk en umiddelbar positiv tilbakemelding på sin handling. Samtlige lærere sa at det var vanskelig for elevene å følge regler.

Selvhevdelse handler om å be andre om informasjon, presentere seg og å kunne reagere på andre sine handlinger (Elliott og Gresham 1991). Elevene i gruppene har varierte evner i forhold til selvhevdelse. Signe påpeker at flere elever har en selvhevdelse preget av manipulering og negativ konfronterende atferd. Derfor er det viktig å påpeke at selvhevdelse dreier seg om atferd som blir positivt vurdert av andre (Ogden 2003). Anne belyser elever med den motsatte vansken som Signe nevner. Hun har elever i gruppen sin som nesten utsletter seg selv ved å påta seg andres skyld. Bodil og Gunn opplever at elevene har vansker knyttet til selvhevdelse, mens Lars sier at elevene hans er helt greie her. Som en oppsummering sier fire av lærerne at elevene har vansker med selvhevdelse.

Når det gjelder selvkontroll handler det om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere hensynsfullt på erting/plaging (Elliott og Gresham 1991). Alle lærerne er

sankjærte i beskrivelsene av elevenes atferd knyttet til selvkontroll. Gunn belyser dette i sitatet:

4. *Gunn: Alle har vansker knyttet til selvkontroll. De har lav impuls kontroll.

Alle lærerne sa som Gunn at elevene i gruppa har en lav impuls kontroll og derfor blir det vanskelig med en god selvkontroll. I følge Ogden (2003) vil lav impuls kontroll vise seg med svak kontroll av følelser. Ved utagerende klasseromatferd er det spesiell manglende evne av selvkontroll (ibid).

Ansvarlighet handler om å kunne kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid (Elliott og Gresham 1991). Fire av lærerne sier at elevene har vansker knyttet til å være ansvarlige. Anne viser det i sitatet:

5. *Anne: Vi snakker mye om ansvarlighet i gruppa. Det er ikke noe automatikk i det og det blir fort glemt av elevene.

Ansvarlighet er en ferdighet som det er fort å glemme for elevene i deres hverdag. Signe trekker frem at det er flere elever som viser en sterk tilknytning til gjengen og de bryter ikke gjengen sine regler. Denne tilhørigheten mener Signe også kan vinkles positivt. Lars opplever at halve gruppa hans er ansvarlige i form av respekt og å kunne holde det man lover.

Undersøkelsen viser at atferdsproblemene til elevene er svært varierte. Lærerne sine svar er samstemte i forhold til empati, selvkontroll og samarbeid. Samtlige lærere uttrykker også at flere elever har lav impuls kontroll og det er dette som er hovedutfordringen i forhold til den sosiale læringen. Disse funna danner et grunnlag for å se videre på hvordan lærerne tilrettelegger for den sosiale læringen.

4.2 Sosial læring

Datamaterialet viser at elevgruppen har variert atferdsproblematikk og derfor relativt lave sosiale ferdigheter. Når elevene har en lav sosial fungering mener jeg at den sosiale læringen vil være sentral for denne elevgruppa. Det vil da være interessant å

se hva slags oppfattelse lærerne har om sosial læring og hvordan denne læringen blir organisert. Jeg har valgt å knytte mestringsperspektivet til den sosiale læringen for ifølge Maslow (1970) er dette et menneskelig behov. Fremstillinga av datamaterialet ble belyst med figur 1 på side 40.

4.2.1 Lærerrollen knyttet til den sosiale læringen

Lærerens betydning formidles gjennom personlig kontakt med eleven, tilbakemeldingene de gir, empatien de viser, varmen og entusiasmen de formidler og gjennom måten de organiserer klasserommet og leder klassen på (Ogden, 2003). Grupper med aggressive og utagerende elever representerer en spesiell utfordring og stiller derfor spesielle krav til lærerens oppmerksomhet, personlige samspill med elevene og deres ferdigheter til å gripe inn på rett tidspunkt og på rett måte (Nordahl mfl. 2005).

Som belyst i 2.3.2, blir den proaktive læreren fremmet til å være den som har de beste egenskapene som lærer for elever med atferdsproblemer. Det blir fremhevet som viktigst at læreren bekrefter, engasjerer og skaper et godt sosialt miljø for elevene. På den måten kan læreren jobbe for å hindre og forebygge problematferd før den inntreffer. I denne delen vil det presenteres og drøftes ulike sider ved lærerrollen knyttet til den sosiale læringen.

Læreren

I Kunnskapsløftet:12 står det: *"Lærerens viktigste læremiddel er seg selv"*. Dette betyr at læreren må ha et bevisst forhold til seg selv som person og være bevisst på sin posisjon ovenfor sine elever. For å kunne skape en god arena for sosial læring for elever må læreren bekrefte, engasjere og tilrettelegge for et godt miljø for dem. Det er derfor interessant å se hvilke tanker og holdninger informantene har i forhold til sin egen posisjon i forhold til sosial læring. Bodil sier dette om sin posisjon i forhold til den sosiale læringen ovenfor sine elever:

6. *Bodil: Vi lærere blir forbilder på hvordan elevene skal oppføre seg sosialt.

Her belyses det godt hva slags rolle hun som lærer har ovenfor sine elever ved å være et forbilde med sin atferd. Å være en rollemodell som lærer krever at læreren har en reflekterende holdning i forhold til sin egen posisjon ovenfor sine elever. Anne belyser et annet aspekt når hun vektlegger lærerens selvinnsett i forhold til sin egen atferd ovenfor elevene:

7. * Anne: Jeg ser det er viktig å kunne be elevene om unnskyldning. Av erfaring ser jeg at når jeg sier det til elever respekterer de det. Det handler om selvinnsett og ærlighet fra lærerens side også.

Budskapet til Anne er at lærerne må kunne innrømme feil ovenfor sine elever og dette opplever hun at elevene respekterer. I sitat 6 ble det sagt at læreren er et forbilde for sine elever og med å kunne innrømme feil viser også læreren empati ovenfor sine elever. Alle de fem lærerne sier at empati er vanskelig for alle elevene jfr.4.1.2. Derfor har læreren en sentral rolle som forbilde på hvordan en akseptabel sosial interaksjon mellom mennesker skal være. Elever med atferdsproblemer mangler ofte positive rollemodeller (Ogden 2003) og da mener jeg at læreren har en viktig posisjon ovenfor sine elever her.

På spørsmålet om hvilke personlige egenskaper som var viktig for en lærer som arbeider med elever med atferdsproblemer besvarelsene samstemte. Et typisk utsagn her er fra Signe:

8. *Signe: Læreren må være glad i barn! Så må den være ryddig, klar, tydelig, romslig og raus. Så må den lage god struktur og rammer som disse elevene er helt avhengige av. Læreren må også være bevisst på hvordan den kommuniserer med elevene og den må fokusere positivt.

Her belyser Signe flere sentrale forhold som er viktig for en lærer. Hun sier at det er viktig å være glad i elevene sine og hun vet ikke om hun hadde klart denne jobben uten å kjenne omsorg for elevene. Dette er en god forutsetning for bygging av en god relasjon. I et forskningsprosjekt kom det frem at det ikke var atferdsproblemene til elevene som var skadelig for relasjonen mellom dem, men hvordan læreren reagerte på atferden som var avgjørende (Henricsson og Rydell 2004). Signe nevnte også at

det var viktig å fokusere på mestring, det vil bli nærmere belyst i 4.2.3. Flere av informantene fremhever at læreren for en slik gruppe må se hver enkelt elev sine behov og imøtekomme disse. De mente også at tålmodighet, fleksibilitet, å være observant, bestemt, tydelig og å respektere elevene er sentrale egenskaper ved en lærer. Anne vinkler fokuset mot hvilke perspektiv en lærer bør velge:

9. *Anne: Læreren må ha et helhetsperspektiv på atferden til eleven og et nært samarbeid med foreldrene.

Anne belyser at det er viktig å ha et helhetsperspektiv på atferden til elevene. Dette sitatet samsvarer med holdningen Anne nevner i sitat 7 om selvinnsikt og ærlighet fra læreren sin side. Jeg velger å tolke Anne sine sitat sammen med å si at helhetsperspektivet til Anne innebærer også å kunne ha en selvinnsikt til egen rolle. Anne ser også stor nytte av å kunne samarbeide med foreldre, dette vil bli nærmere belyst på side 66.

En lærer blir kontinuerlig satt ovenfor valg i sin arbeidshverdag. Det finnes ikke noe riktig svar på alle valg, men det kan belyse ulike væremåter læreren forholder seg til eleven på. Vurderingene lærerne gjør kan gi kunnskap om hva som viser seg å være nyttig i den sosiale læringen. Disse ballansegangene vil jeg si er kjernen hos den personlige læreren og derfor viktige å belyse. Flere lærere opplevde spørsmålene vanskelige og en lærer sa dette når hun skulle besvare spørsmålene om de vanskelige ballansegangene:

10.*Signe: Det er så vanskelig å skulle sette ord på hva jeg tenker for jeg har det bare i ryggmargen.

De vanskelige ballansegangene

Kvaliteter ved den gode læreren kan vise seg å være at læreren har evne til å møte elever på en verdig måte, og stå til tjeneste for å støtte, strukturere, rettlede og oppmuntre (Befring 2004). En dyktig lærer må blant annet kunne være fleksibel og endre seg i tilnærming i takt med situasjonen i gruppen (Nordahl mfl. 2005).

Den første utfordringen som skal drøftes er ballansegangen ved å vise omsorg og å sette grenser. Flere av lærerne uttrykte at de ikke ser noen motsetning mellom disse to komponentene. De mener at når de setter grenser for elevene viser man samtidig omsorg. Bodil belyser dette gjennom sitatet:

11. *Bodil: Disse elevene trenger grenser, mye mer enn andre elever. Når disse elevene får grenser blir de trygge og da kan de ta imot læring. Det kan være vanskelig å sette grenser, men det har med erfaring å gjøre. Klare og tydelige grenser er kanskje det viktigste for å få det til å fungere. Det er utrolig viktig å være konsekvent i det vi gjør, uansett hva det er. Vi må fortelle dem beskjeder eller forklare dem ting mange ganger.

Gjennom grenser blir elevene trygge og da kan de ta imot læring, der i blant sosial læring. Bodil påpeker at grenser er svært avgjørende for å få det til å fungere i gruppen. Alle lærerne sier at elevene deres handler impulsivt og har oppmerksomhetsvansker noe som gjør det vanskelig for dem å samarbeide. Den sosiale ferdighetsdimensjonen; *samarbeid* vil blant annet innebære å følge regler og beskjeder (Elliott og Gresham 1991). Lærerne opplever at klare og tydelige regler er effektivt i forhold til den sosiale læringen.

Lars vinkler ballansegangen mellom grense og omsorg til å belyse sin egen rolle som lærer i forhold til elevene:

12. *Lars: Det er viktig for meg å ikke bli kompis med elevene, men det er viktig å komme ned på elevene sitt nivå for å kunne nå frem.

I dette sitatet belyser Lars en svært viktig forutsetning for at sosial læring skal finne sted. Lars sier at det er viktig at hans posisjon som lærer ovenfor elevene er klar, men det er viktig å anerkjenne elevene sin verden. Ved å anerkjenne elevene sin verden, vil læreren fremstå som en signifikant voksen for sine elever (Nordahl 2002). Lillejord (2000) konkluderte med at det som kjennetegner en god lærer er det sosiale aspektet og den gode relasjonen med elevene.

Den andre ballansegangen er mellom å stimulere og å kunne stille krav. Denne ballansegangen opplevde flere av informantene som utfordrende og vanskelig. De

uttrykte at det er viktig å ha forventninger til hva elevene kan klare og da signaliserer man også at en bryr seg om elevene. Nordahl mfl. (2005) mener at dyktige lærere uttrykker tydelig hva de forventer av elevene. Anne opplever at elevene har forventninger om at læreren stiller krav til dem:

13. *Anne: Det er viktig å ha forventninger til elevene. I de gamle klassene ble disse elevene ofte glemt eller den negative atferden overskygga det elevene faktisk kunne og da hadde ikke læreren noe forventninger til eleven. Du skal stille krav til elevene og det forventer de også. For hvis du ikke stiller krav til dem, så bryr du deg heller ikke om dem. Å stimulere er noe du gjør hele tiden som lærer.

Anne belyser hvorfor det er viktig å ha forventninger til elevene og dette er en kontinuerlig prosess for læreren. I følge Ogden (2003) er det en tendens at elever med atferdsproblemer bare blir sett for den negative atferden. Denne vektleggingen kan utvikle seg til lært hjelpeløshet eller selvoppfyllende profetier (Seligman, 1992 og Heggen mfl. 2003). Dette vil bli vektlagt senere på side 76. Gunn besvarer spørsmålet med en annen vinkling:

14. *Gunn: Det er viktig at læreren skiller mellom person og atferd: Jeg liker deg, men ikke den atferden du viser. Jeg opplever at elevene føler seg trygge på oss.

En god lærer skiller mellom handling og atferd. Dette er spesielt viktig for lærere som jobber med atferdsproblematikk. Når læreren som et forbilde (sitat 6) viser at hun ikke likte atferden til eleven, men etter at konflikthåndteringen har skjedd kan gi uttrykk for at hun liker eleven som personen. Her mener jeg Gunn formidler en viktig del i den sosiale læringen. Gjennom denne vektleggingen spiller viktige sosiale ferdigheter som empati og samarbeid inn (Elliott og Gresham 1991).

Den tredje balansegangen som skal belyses her er mellom å strukturere og å kunne gi frihet. Lærerne svarer ulikt på dette spørsmålet. Det er en interessant fordeling, for lærerne som arbeider på ungdomstrinnet er samkjørte og det er også lærerne på barnetrinnet. Ungdomsskolelærerne mener det er viktig å gi elevene frihet i form av å få velge mellom ulike oppgaver eller å få gjennomføre et ønsket forslag. Gunn sitt svar belyser godt dette:

15. *Gunn: Når jeg underviser er det ofte gjennom strukturerte opplegg fordi dette er forutsigbart for elevene, men jeg er samtidig åpen for innspill hos elevene. Hvis de spør på en ordentlig måte og innspillet er seriøst, synes jeg det er viktig å belønne med å gjennomføre det.

Elevene må ha struktur i sin undervisning, men Gunn sier hun åpner opp for seriøse forslag fra elevene. Anne og Signe som begge jobber på barnetrinnet ser nok også betydningen av å kunne gi elevene frihet, men Anne sier at dette ikke ville fungere for deres elever:

16. *Anne: For disse elevene er det viktigste for dem struktur. Vi gjennomfører et fast strukturert opplegg for elevene. Hvis de ikke hadde hatt struktur ville det ikke fungert for dem. Vi har innlagte friøkter på 15 minutter på bestemte tidspunkter for elevene hver dag og elevene vet når og hva de skal gjøre i disse friøktene. Mer frihet ville ikke fungert for dem.

Et sentralt spørsmål er hvorfor lærergruppene fra trinnene er ulike. En forklaring kan være at omfanget av fysisk utagering avtar mot slutten av barnetrinnet, men samtidig stiger den verbale utageringen frem mot slutten av ungdomsskolen (Nordahl mfl. 2005). Lars og Gunn som jobber på ungdomstrinnet, mener at elevene har en tilfredstillende selvhevdelse-ferdighet. Men lærerne på barnetrinnet sa at elevene har store vansker knyttet til selvhevdelse jfr. 4.1.2. De konkrete selvhevdelsesferdighetene vil her spesielt gjelde å kunne reagere på andres atferd på en akseptabel måte (Gresham og Elliott 1990). Derfor tolker jeg disse funnene til at elevene på ungdomstrinnet har en bedre selvhevdelse og derfor kan også lærerne gi elevene mer frihet. I neste avsnitt vil lærerens syn på betydningen av relasjonen mellom lærer og elev bli belyst.

Relasjonen mellom lærer og elev

17.*Anne: Jeg har vært veldig opptatt av relasjoner fordi jeg tror det er dette det handler om. I det mellommenneskelige samspillet er det kommunikasjon og relasjoner det handler om.

Anne mener at meningen oppstår i det sosiale samspillet og i kommunikasjonen. Denne oppfattelsen er i tråd med Mead (1974) som mente at meningen blir skapt gjennom kommunikasjonsfellesskapet. En viktig faktor i det sosiale samspillet er å

kunne ta andres perspektiv, mente Mead. I sitat 2 sa Anne at relasjonen mellom henne og elevene styrkes ved at hun som lærer kan innrømme feil og be om unnskyldning ovenfor elevene. Jeg tolker Anne som en lærer som er reflektert i rollen hun inntar ovenfor sine elever. Sollesnes (2003) hevder at hvis læreren er villig til å ta eleven sitt perspektiv vil også eleven etter hvert lære noe om læreren sitt perspektiv. Dette er en viktig faktor for den sosiale læringen for elever med atferdsproblemer pga. deres vansker knyttet til empati jfr. 4.1.2.

I følge Nordahl (2002) er det de elevene som er mest utfordrende i skolen som har størst behov for verdsetting, empati og forståelse. Han mener det kan skyldes at de har opplevd lite anerkjennelse fra voksne tidligere i livet. Som tidligere nevnt fant Henricsson og Rydele (2004) i sin forskning at atferdsproblemer i seg selv ikke var skadelig for relasjonen mellom lærer og elev, men hvordan læreren reagerte på den som var avgjørende. Gunn vinkler betydningen av en god relasjon i et langsiktig perspektiv og knytter det opp mot betydningen av læring:

18. *Gunn: Hvis de tar ting opp med meg, må jeg gå videre med saken og gjøre noe med den. Da har du mye mer å spille på som lærer senere. Og hvis det ikke er en god relasjon mellom læreren og eleven er det vanskelig å lære dem noe.

Når elevene tar opp saker med Gunn uttrykker hun at det er viktig å være en handlende voksen i forhold til elevene. Dette fører til at elevene opplever at læreren tar dem på alvor og følger saken opp. Nordahl mfl. (2005) hevder at de som har en god relasjon til hverandre, ofte vil ha en gjensidig tillit til hverandre. Derfor er *tillit* svært sentralt ved en relasjon. Det er viktig å påpeke at voksne også må gjøre seg fortjent til tillit. Flere av lærerne sier de fokuserer mye på relasjonen med elevene gjennom å vise respekt og gi dem følelsen av rettferdighet. Forskning viser at elever som har et godt forhold til læreren trives bedre på skolen og et godt forhold mellom lærer – elev har vist mindre problematferd (Nordahl 2000). Gunn sa også at uten en god relasjon mellom lærer og elev, er det vanskelig at noe form for læring kan finne sted. Dette er i tråd med Nordahl (2002) som hevder at en god relasjon mellom lærer og elev er den viktigste betingelsen for læring.

19. *Lars: Det er viktig å bli kjent med dem. Jeg bruker mye humor og prater med dem om interessene deres.

Lars bruker tid på å bli kjent med elevene sine. I dette arbeidet mener jeg at han anerkjenner elevene sine. Han respekterer elevene sine livsverdener og det vil være en viktig faktor for en god relasjon mellom lærer og elev (Frønes 1995 og Pedersen 2006). Gjennom denne vektleggingen kan Lars fremtre som en signifikant voksen for sine elever (Nordahl 2002). Denne vektleggingen fra læreren er svært sentral for lærerens relasjon med elevene, samt for deres sosiale læring og utvikling. I sitat 12 sier Lars at det er viktig ”å komme ned på eleven sitt nivå for å kunne nå frem”. Her mener jeg at Lars forsterker sin holdning ved å respektere elevene og dermed stå i en bedre posisjon til å formidle læring. I neste avsnitt vil lærerens vurderinger av ulike samarbeidspartnere bli belyst i forhold til den sosiale læringen.

Lærersamarbeid

Sosial kompetanse og reduksjon av problematferd er ikke oppgaver den enkelte lærer kan eller bør ha ansvaret for alene. Det er et fellesansvar for hele skolen og foreldrene, og det bør gjenspeiles i skolens planer, ressursforvaltning og i all undervisning (KUF 2000).

Alle informantene har et tett og godt samarbeid med sine kollegaer på teamet. Samtlige uttrykker at det er en god hjelp og støtte for dem. Det er litt ulikt hvordan selve samarbeidet i temaet skjer. Noen har avgrensa tid som er satt til teamtid, men hos noen er det en kontinuerlig prosess som skjer hver dag. Et typisk sitat er fra Anne som uttrykker nytten av et godt kollegasamarbeid:

20. *Anne: Når konflikter har funnet sted evaluerer vi kollegaene det etterpå. Jeg kunne ikke ha greid denne jobben hvis vi voksne ikke kunne snakke sammen og være trygge på hverandre. Det er utrolig viktig å bli ferdig med tingene på skolen og få støtte fra kollegaer og ledelse ved skolen.

Signe og Anne mener de ikke kunne ha greid denne jobben uten et godt samarbeid med kollegaer. I følge Sollsnes (2003) er nytten stor når flere lærere jobber ut fra

samme perspektiv. Det vil forsterke effekten for eleven og dermed vil det være lettere for læreren å utføre læringen og samhandlingen med elevene. Anne og Signe opplever at det er en fordel å arbeide i team i forhold til elever med store atferdsvansker for da kan temaet se nytten i hverandres relasjoner til eleven. Signe forklarer det slik:

21. *Signe: Det er en stor fordel å jobbe i team i forhold til de vanskeligste elevene. For det er alltid noen av kollegaene som har funnet "kjøkken-døra" og da kan vi hjelpe hverandre å tilnærme oss eleven. Man må være ærlige mot seg selv og kollegaene.

I teamene er det fire eller fem personer. Signe sier at det alltid er noen som har kommet nærmere enkelte barn. Da kan de være til stor hjelp hvis kollegaene kan formidle hvordan de imøtekommer elever. Signe presiserer at det forutsetter at man som lærer er ærlig mot seg selv og sine kollegaer når vanskene i kontaktformen med elever er en utfordring. Det å kunne være kritisk til seg selv i sin væremåte mot elevene kan gjenspeiles til sitat 4 om betydningen av et helhetsperspektiv.

Samarbeidet læreren har med ledelsen ved skolen vil også få innvirkning på den sosiale læringen for elevene. I en norsk undersøkelse ble det bekreftet at det var mindre atferdsproblemer der skolen hadde en ledelse med demokratisk, lærerstøttende og pedagogisk fokus, enn i skoler der ledelsen la større vekt på administrative oppgaver enn på pedagogiske og personalpedagogiske oppgaver (Nordahl 2000). Tre av lærerne sier at de har et godt og nært samarbeid med ledelsen ved skolen. De uttrykker at ledelsen er engasjert i elevene i gruppa og det blir også nevnt at ledelsen har en forståelse av at arbeidet kan være tungt psykisk for læreren i gruppa. En viktig faktor ved en god ledelse for sosial læring i gruppa, mener flere lærere er at de disponere større økonomiske midler til disse. Informantene mener at de må benytte en større variasjon i undervisningsarener enn det de ordinære gruppene trenger for å få en god sosial læring. To av lærerne uttrykker at samarbeidet med ledelsen ikke er god. Signe belyser at de blant annet har et sterkt ønske om mer veiledning utenifra:

22. * Signe: Vi har et sterkt ønske om mer veiledning utenfra. Men det får vi ikke. Jeg kunne ønske meg en ledelse med en mer åpen dialog.

Når det ikke er et godt samarbeid mellom ledelsen og lærerne vil det også få innvirkning for rollen som lærer. Der det er vansker med et god samarbeid med ledelsen dreier det seg om uenigheter om økonomiske disponeringer og om hvor mye lærerne i gruppa skal bruke av sin fellestid i møter med de andre lærerne på skolen. I følge Nordahl mfl. (2005) er det viktig at ledelsen ved skolen strekker seg langt for å legge til rette for et godt utgangspunkt for elevene og lærerne i gruppa.

Ut fra svarene som informantene gir på spørsmål om nytten av samarbeidet med eksterne, opplever jeg at den er svært betyngningsfull der samarbeidet er til stede. Tre av lærerne opplever at samarbeidet med eksterne er godt. Gunn og Anne opplever det vanskelig å samarbeide med barne og ungdomspsykiatrien (BUP). Hun uttrykker det slik:

23. *Gunn: Vi har tre elever som skulle ha gått jevnlig til samtale hos BUP, men det er bare en som gjør det. Det synes jeg er bekymringsfylt fordi de har et stort behov for å snakke med psykologer. Vi har den faglige biten og hvis de har store vansker psykisk, låser det seg og de klarer ikke ta imot noe form for læring. Ellers synes jeg BUP er vanskelig å samarbeide med. Avtaler og ordninger blir avlyst og mye endringer skjer. Det er lett å se hvor skoen trykker som lærer for disse elevene.

Gunn beskriver et BUP-samarbeid som ikke er godt. Når hun ser at elevene har det så vanskelig psykisk at de ikke kan ta imot læring. Denne beskrivelsen av behov kan trekkes mot Maslow sitt behovshieraki, der mennesker først må få oppfylt sine behov for trygghet før de kan ta imot læring (Skaalvik og Skaalvik 2003). Den siste setningen til Gunn, belyser rollen som lærer. Læreren står i en posisjon mellom eleven og systemet rundt eleven. Da er det lett å se hvor bistanden ikke er tilstede. Ut fra disse funnene vil samarbeid med eksterne ha innvirkning på den sosiale læringen når elevene ikke får den profesjonelle hjelpen de har behov for.

Et godt foreldresamarbeid er en ressurs for en bedre sosial læring for elevene (Ogden 2003). Når læreren klarer å rette samarbeidet til foreldrenes behov for opplevelse av

mening, innflytelse og støtte, vil det gjøre foreldrene til bedre informanter og gjøre dem mer åpne til å ta imot utfordringer (Bø 2004). Fire av lærerne sa at de har en god og jevnlig kontakt med foreldrene. Læreren på barneskolen skiller seg ut med å ha en tettere forelderkontakt enn lærerne på ungdomstrinnet. Signe og Anne belyser viktige sider ved foreldersamarbeidet knyttet til økt sosial læring for elevene:

24. *Signe: Ungene her opplever at vi har et klart samarbeid med hjemmet. Det gjør jo noe med relasjonene fordi de hjemme snakker mye sammen om hva vi har snakket med dem om og det påvirker jo ungene. Vi opplever at ungene synes denne kontaktsformen er trygt for dem.

25. *Anne: Vi har to elever i gruppen som mangler evnen til selvhevdelse og dette er ting vi tar opp med foreldrene. Jeg ser det er nødvendig å snakke med foreldrene om deres barn manglende sosiale ferdigheter. For det er ikke alltid de vet at de har et barn som mangler sentrale sosiale evner. De er glade for at vi tar det opp med dem, for vi fokuserer på at vi vil det beste for barnet deres og da er det greit.

Signe og Anne sine vektlegginger på foreldersamarbeidet har en direkte innvirkning på den sosiale læringen for elevene. Bodil og Gunn skriver ukesrapporter til hjemmet, her belyses hva elevene har gjort den siste uka. De nevner også konferansetimer som en del av samarbeidet.

I denne delen har lærerrollen knyttet til sosial læring blitt belyst. Lærernes ulike vurderinger og vektlegginger blir også viktig når de organiserer den sosiale læringen. I neste avsnitt blir fokuset rettet mot hvordan læreren organiserer den sosiale læringen.

4.2.2 Lærerens organisering av sosial læring

Sosial kompetanse har vist seg å være vel så viktig som skolefaglig kompetanse for at elever med svake læringsforutsetninger skal bli akseptert og inkludert i ordinære klasser og skoler (Gresham 1988 I; Ogden 2003). I Opplæringslova av 1998 er det lovfestet individuelle opplæringsplaner for alle elever som får spesialundervisning.

Alle informantene skriver IOP og halvårsrapporter for elevene sine. Anne har gjort seg tanker rundt sosial læring som egen komponent for disse elevene:

26. *Anne: Det er et langt lerret å bleke dette med sosial læring og det er så mange faktorer som spiller inn. Det er en kontinuerlig prosess. Det første målet i IOPen er det sosial målet. Jeg ser at de sosiale målene er mye viktigere enn de faglige målene for disse elevene. For elevene må først kunne fungere sosialt før de kan ta imot faglig læring. Det er forståelig.

Målene som er rettet mot sosial læring mener Anne er viktige fordi dette er en kontinuerlig prosess for disse lærerne. Anne sier også at elevene må kunne fungere sosialt før de kan ta imot faglig læring. Jeg tolker dette som at elevene først må få ordnet opp i eventuelle konflikter før de kan tilegne seg faglig kunnskap. I Opplæringslova § 1- 2 står det at skolen skal tilpasse opplæringen slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse. I Kunnskapsløftet:32 står det: *”For å utvikle elevens sosiale kompetanse skal skolen og lærerbedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering”*.

Alle lærerne sier at de bruker mye tid på oppståtte konfliktsituasjoner. Samtlige uttrykker at elevene lett kommer opp i konflikter fordi elevene har lav impuls kontroll (se sitat 4). Lars belyser hvordan han håndterer konfliktsituasjoner:

27. * Lars: Vi tar opp konflikten umiddelbart etter konflikten og så ordner vi opp da. Det er viktig at elevene skjønner hva de har gjort. I konflikter velger de ofte gale løsninger.

Det er spesielt viktig for elever med atferdproblemer som er impulsive og aggressive å lære problemløsninger i konfliktsituasjoner. For mange av disse barna er den kognitive tilnærmingen en utfordring (Rønhovde 2004). Flere lærere sa at det kan være en stor utfordring for elevene å skjønne hva som skjedde i konfliktsituasjonen. Et typisk sitat er hentet ifra Bodil :

28. * Bodil: Elevene må forstå hva de gjorde, hva slags klasseregler som ble brutt, og hva slags andre alternativer han hadde i situasjonen. Det er viktig at vi som lærere gir dem disse alternativene. Det kan være at eleven er fristet til å dulte borti pulten til en meddelev når han

går forbi. Da må vi hjelpe eleven til å forstå at det er lurt å gå en annen vei eller at vi flytter litt rundt i klasserommet for å unngå negative fristelser for elevene.

Bodil viser tydelig i dette sitatet hvordan hun går igjennom konfliktsituasjonen med eleven og finner årsaken til konflikten. Da er det viktig at læreren går inn og lager alternative løsninger for å unngå konflikter. Bodil opplever også at eleven ikke vet hvordan de skal reagere når de blir sinte og frustrerte. Hun forteller at de jobber konkret med å hjelpe elevene i hvordan de skal kunne kontrollere sinne på en annen måte enn utagering:

29* Bodil: Når elevene blir sinte og frustrerte vet de ikke hvordan de skal reagere. Så vi jobber en del med å finne strategier for hvordan hver enkelt kan reagere når de opplever seg presset i situasjoner. Eksempler på strategier kan være å forlate klasserommet bare for å komme seg vekk ifra situasjonen. Andre må telle til ti inni seg og noen hører på beroligende musikk. Dette opplever jeg er et kontinuerlig arbeid å hjelpe elevene med å få ut sinne og frustrasjon.

Denne konkrete sosiale læringen bør være svært sentral ovenfor elever med vansker knyttet til aggresjon og sinne. Bodil sier også at det er en kontinuerlig prosess fordi dette er noe av det vanskeligste for denne elevgruppa jfr. 4.1.

Flere av lærerne opplever at elevene i gruppa er uansvarlige ovenfor ting eller gjenstander jfr. 4.1.2. Dette er en av de sosiale ferdighetsdimensjonene til Elliott og Gresham (1991). Gunn har tiltak for å hindre konflikter mellom elever knyttet til gjenstander:

30* Gunn: Vi har mye problemer med at elevene ikke er ansvarlige ovenfor ting. Så derfor har vi innført en klasseregel der det ikke er lov til å låne ting av hverandre. Det kan være skrivesaker og penger.

Ved å ha denne regelen opplever Gunn at det forhindrer konflikter. Regelen er klar og presis, og elevene vet hva regelen innebærer.

De fleste tiltakene som skolen, hjelpeapparatet og rettsvesenet har satt i verk ovenfor barn med atferdsproblematikk har vist seg å ha liten eller ingen effekt (Rutter mfl. 1998, KUF 2000 og Sørli 2000). Dette er en sterk konklusjon som sier mye om hvor

omfattende og kompleks atferdsproblematikk er. Og kanskje det sier noe om at det er behov for en endring i den faglige tilnærmingen av hva atferdsreguleringsprogram kan gi elever med atferdsproblemer? Tre av lærerne sier at elevene ikke er med i noe atferdsreguleringsprogram, mens to av de andre er det. Lars sier at gruppa har vært tilknyttet ART (Aggression Peplacement Training) og hele skolen til Anne er med i PALS (Positiv Atferd, Støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen). To av lærerne uttrykker at tenkningen bak disse programmene er noe de gjør kontinuerlig i gruppene. Anne belyser det i sitatet:

31. * Anne: Vi har nå starta opp med PALS på denne skolen. Vi som jobber i denne gruppa ser jo at dette driver vi med til daglig, det går jo på dette med atferdskorrigeringer selv om vi ikke har avsatt tid er dette noe som skjer hos oss hele tiden.

Lærerne jobber konkret i forhold til den sosiale læringen. De må ta opp konkrete situasjoner når de har inntreft, de kan ikke vente til en spesiell time der de følger et opplegg. For at den sosiale læringen skal være gunstig må den tilpasses elevene og deres behov. Siden hovedelementene ved ADHD er hyperaktivitet, impulsivitet og konsentrasjonsproblemer (Zeiner, 2004). Derfor vil stikkord i den sosiale læringen: tydelighet, konsis og direkte undervisning. I den sosiale læringen benytter lærerne ulike alternative arenaer og de blir presentert i neste avsnitt.

Alternative undervisningsarenaer

Lærerne nevner ulike arenaer der den konkrete undervisningen er rettet mot den sosiale læringen for elevene. Fire av lærerne sier at de bruker naturen som en læringsarena.

32. *Anne: Vi har uteskole hver tirsdag og da blir de nødt til å samarbeide. De ser at de må samarbeide med å lage bål og lage mat. Vi opplever at det er lettere for dem å skjønne hva vi mener med de ulike sosiale egenskapene når de er ute enn når de sitter inne i klasserommet.

Informantene sier at de har ulike opplegg knyttet til uteskolen. En gruppe har bygget opp en lavvo som de bruker mye, ellers blir nærmiljøet rundt skolen brukt aktivt. Alle de fire informantene opplever at den sosiale læringen blir tydeliggjort gjennom

aktiviteter ute. I følge Søvik (2003) representerer friluftsliv et relevant miljø for sosial læring og en meningsfull praktisering av den. Oppgaver, handlinger og konsekvenser er nært knyttet sammen i friluftsliv og de oppleves derfor mer reelle, forståelige og meningsfulle for elevene. Naturen gir den umiddelbare og merkbare konsekvensen av handling og valg. Et sitat ifra Anne kan belyse mer konkret hva slags effekt uteskole har for den sosiale læringen for elevene:

33. *Anne: I dag har vi vært på fisketur, og det var en elev som var syk. Denne fisketuren hadde han gleda seg til lenge. Da vi var på vei hjem fra denne turen var det en som sa: "Jeg synes det var trist at (navn på eleven) ikke kunne være med på fisketuren". Da stoppet vi tre voksne opp som var med på turen og bare så på hverandre. For det var helt utenkelig at han skulle si noe sånt.

Eleven i dette sitatet viste empati i form av innlevelse i forhold til at meddeleven ikke fikk være med på fisketur. Sølvik (2003) viser at elever med atferdsvansker viser gode evner til empati gjennom uteaktiviteter.

I følge Eik (2003) blir språk, sosial forståelse og evne til å arbeide målrettet utviklet i gjennom leken. Signe og Anne forteller at de bruker lek som metode i den sosiale læringen. Signe belyser hva slags lek hun bruker i undervisningen og hvorfor:

34. * Signe: Vi bruker også alternative undervisningsmetoder i den sosiale læringen. Vi bruker: svømmebassenget, matlagning, lego og rollespill i form av strekmennesker på tavla. Jeg ser at disse elevene mangler mye lekeerfaring.

Alle disse aktivitetene som Signe nevner er tilrettelagte og lekpregete aktiviteter. Da får elevene mulighet til å praktisere den ønskede atferden og å kunne oppnå mestring. Siden elevene har vansker knyttet til selvkontroll (jfr. 4.1.2.) er det hensiktsmessig med styrte opplegg. Signe sier at barna mangler mye lekeerfaring. Eik (2003) påpeker også at barn som ikke mestrer reglene i leken blir stående utenfor. De får dermed lavstatus i gruppen og går glipp av mye viktig erfaring i form av sosial læring. Lamer (1997) mener at lek er en forutsetning for å mestre det sosiale samspillet med andre barn. I det neste avsnittet blir lærerens tilrettelegginger av eleven sin kontakt med jevnaldrende presentert og drøftet.

Tilrettelegging av kontakt med jevnaldrende

Lærerne uttrykker at det er utfordringer knyttet til den sosiale siden ved elevene. Elevens vansker fører til at de kommer lett opp i konflikter og konfrontasjoner med jevnaldrende jfr. 4.1. Alle informantene sa at elevene deres var ensomme. Signe så konsekvensene av at elevene var lite i kontakt med jevnaldrende:

35. * Signe: En stor risikofaktor er at de ikke får mulighet til å praktisere de sosiale ferdighetene ovenfor jevnaldrende. Det betyr at de blir dårligere i de ulike ferdighetene. Dette er en ond sirkel.

Signe viser i sitatet at elevene får lite øvelse i sosiale ferdigheter i omgivelser med jevnaldrende. Dette fører til at de får dårligere sosiale ferdigheter. Lærerne karakteriserte elevens atferd som provoserende, de kommer lett i konflikter og de har en lav selvinnsikt. Dette kan oppsummeres i lave sosiale ferdigheter innenfor de fem komponentene til Elliott og Gresham (1991). I følge Webster – Stratton (2007) har barn og unge med et vanskelig temperament, stor impulsivitet og uoppmerksomhet generelt vanskeligere for å etablere og holde på vennskap. Spesielt viser dette seg for elever som samhandler lite med sine jevnaldrende (Ogden 2003).

Fire av lærerne sa at elevene er integrert i ordinære klasser. To av lærerne mener at kontakten med elevene i ordinærklassen er god, men de to andre sa at den ikke er det. Anne opplever at den sosiale læringen ikke er til stede under integreringen. Hun uttrykker det slik:

36. *Anne: Når vi prøver å integrere dem i andre klasser, men vi ser ofte at de er der parallelt med de andre elevene. Det blir ikke noe samhold med de andre elevene. Våre elever forholder seg som regel til de andre i gruppa si.

Anne sitt svar er svært interessant og belysende i forhold til integrering av elevene. Det kan virke som at elevene finner trygghet i hverandre og at elevene i de ordinære klassene synes de er fremmede. Hos de lærerne som sa at integreringen fungerer bra for elevene i gruppa, kan det virke som at geografien kan være avgjørende. På disse skolene er dette bostedskolen til elevene i gruppene og det betyr at de andre elevene i

de ordinære klasser kjenner elevene i fra tidligere skoler. Læreren som integrerer elevene gjør det i fag som er praktiske rettet som gym, heimkunnskap og kunst og håndverk. Dette er fag der elevene i gruppa stiller med like ferdigheter som elevene i ordinærklassene. Lærerne mener det er en forutsetning for integrering at det faglige ikke skal bli et hinder, men at elevene skal få fokusere på å delta i en annen sosial arena.

Siden elevene sine vansker viser seg i sosialinteraksjon vil det også være en utfordring knyttet til et godt gruppemiljø. Bodil sa også at det er vanskelig å få til en gruppefølelse fordi det er så liten gruppe.

37. *Signe: Det er klart det er en stor utfordring fordi det kommer elever som i utgangspunktet ikke kjenner hverandre og som strever med den samme problematikken.

Når elever med samme atferdsvanske kommer sammen i en gruppe vil det være vanskelig å få en god gruppetilhørighet. En ekstra utfordring vil det være når gruppene er byomfattende tiltak for da kjenner ikke elevene hverandre fra før slik som Signe sa. Mestring av jevnalderrelasjonen vil være viktigere jo eldre elevene er (Frønes 1995, Scaffer 2002). Bodil, Gunn og Lars har grupper på ungdomstrinnet og derfor har jevnaldrende en økt betydning for disse. Bodil ser sammenhengen mellom gruppefungering og sosiale ferdigheter:

38. *Bodil: Når selvkontrollen blir bedre hos elevene ser vi at det påvirker gruppas fungering. Når det bare er tre elever er det vanskelig å få en gruppefølelse. Det blir til at to går sammen og en alene.

Bodil ser at når selvkontrollen blir bedre hos elevene vil det ha en positiv effekt på gruppas fungering. Selvkontroll henger nøye sammen med impuls kontroll (Elliott og Gresham 1991). Bodil sitt sitat samsvarer med forskning som ble gjennomført av Ogden (1995) som fant en sammenheng mellom utagerende klasseromatferd og manglende ferdighet i selvkontroll.

Gunn og Bodil nevner begge at det er viktig å integrere elevene i fellesarrangement på skolen. Friminuttene blir også nevnt av de to lærerne som viktige

sosialiseringsarenaer. Men de sier begge at det forutsetter at elevene i gruppa kjenner de andre elevene og det opplever de at elevene gjør gjennom integrering. Siden elevene kommer lett opp i konflikter forteller Bodil at de har satt inn tiltak i friminuttene:

39. *Bodil: Elevene i gruppa har en provoserende atferd. Vi har en elev i gruppa som kommer lett opp i konflikter på skolen. Så vi må ha en assistent ute i friminutta og se hvor eleven befinner seg. Vi ser dessverre ofte at jevnaldrende har negativ påvirkning for elever i gruppa. Jeg ser at elever med samme problematikk trekkes mot hverandre.

Assistenten som er ute i friminuttene ser hvor denne eleven befinner seg og prøver å forhindre konflikter. Dette er et tiltak rettet mot atferdsregulering for eleven. Bodil opplever også at jevnaldrende ofte har negativ påvirkning på elevene i gruppa. Nordahl mfl. (2005) mener at nære relasjoner og vennskap kan sees på som et sterkt behov hos alle mennesker, og derfor vil det være bedre å ha antisosiale venner enn ikke venner i det hele tatt. Bodil opplever at elever med samme problematikk trekkes mot hverandre. Dette kan karakteriseres som en tilhørighet og vennskap med andre som viser den samme atferden (ibid).

I denne delen har det blitt fokusert på hvordan den sosiale læringen har blitt organisert gjennom konkrete tiltak ifra lærerne. I neste avsnitt blir lærerens holdninger til mestring som et perspektiv i den sosiale læringen presentert.

4.2.3 Mestring

Lærerne har et sterkt fokus på at elevene skal oppleve mestring i all sin læring som skjer på skolen. Dette er et sentralt funn i datamaterialene i denne undersøkelsen. Derfor ble mestring en egen underkategori under hovedkategorien sosial læring (se figur 1 s. 40). Lærerne er svært samsvarte når det gjelder oppfattelsen og vektleggingen av mestring. De opplever at mestring er avgjørende for sosial læring for elevene i gruppa. Anne sa i sitat 4 at en dyktig lærer har en oversikt over elevens ferdighetsnivå og på den måten at det er lettere å tilrettelegge for mestringsopplevelser.

Det viser seg at det har vært en tendens til at det har blitt fokusert mer på problemene eller vanskene enn på hva individet faktisk kan mestre (Gjærum, mfl. 2003 og Ogden 2003). Bø (2000) mener at det nære nettverket som for eksempel læreren, må hjelpe barna til å heve den sosiale kompetansen. Samtlige lærere sier at mestring er svært viktig for elevene, nettopp fordi de har opplevd svært lite mestring fra tidligere skolegang. Anne belyser godt hvor betydningsfull mestring er for elevgruppen:

40. *Anne: Mestringsopplevelser er det aller viktigste vi kan gi elevene våre. De har fått lite mestring fra tidligere skoler. Vi må ta utgangspunkt i der hvor elevene befinner seg, for det nytter ikke å møte dem på noe annet sted. Det har de krav på, men det er en tålmodighetsprøve og en utfordring. Mestring handler om å mestre på sine premisser. Mestring gjennomsyrrer alt det vi gjør. Når vi lager undervisningsopplegg må det legges på et nivå som gir mestring. Det er lettere å relatere tidligere hendelser til noe de forbinder med mestring.

Anne fokuserer på mestring i alt hun planlegger og gjennomfører. Det kan se ut som at hun og Signe er de informantene som er tydeligst på vektlegging og bevissthet rundt konsekvensene av opplevd mestring for elevene. Anne sa at de tar utgangspunkt i elevenes ferdighetsnivå og legger opp undervisningen etter det. Dette samsvarer med Bandura (1997) som mener at læreren må vite hvor elevene befinner seg faglig og sosialt. Læreren skal ha høye, men realistiske forventninger til elevene sine. For som Anne sier i sitat 13 hvis du ikke har forventninger til dem så bryr du deg heller ikke om dem. Dette samsvarer sterkt med Kunnskapsløftets omtale av tilpasset opplæring i skolen, Kunnskapsløftet (2006: 33): *"Opplæringen skal legge til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål"*. I neste avsnitt vil sosial læring og mestring bli drøftet mer inngående.

Sosial læring og mestring

Lærerne mener at dersom sosial læring skal skje er elevene avhengige av å oppleve mestring. Gjennom mestringen opplever elevene å få et bedre selvbylde og en økt selvtillit, uttalte Lars. Bodil svarer slik når jeg spør hvilke betydning mestring har for sosial kompetanse:

41. *Bodil: For å kunne utvikle sin sosiale kompetanse må de ha tro på seg selv og det får de gjennom mestring.

Bodil sitt svar gir et godt bilde av alle lærerne sine svar om sammenhengen mellom mestring og sosial læring. Lars sa i tillegg at mestring i sosiale ferdigheter fører til en økt motivasjon for en økt sosial kompetanse. Denne erfaringen kan knyttes til Bandura (1997) som sier at den indre motivasjonen for å kunne mestre en oppgave er påvirket av hva personens forventninger til det er. Flere lærere uttrykker at elevene ikke er vant til å bli sett positivt (se sitat 13). I følge Maslow har mennesket et behov for å få en anerkjennelse for opplevd mestring.

Gunn og Anne (Se sitat 40) uttrykte at det er en utfordring å tilrettelegge i undervisningen for elevenes opplevelse av mestring. Gunn sa dette:

42. *Gunn: Vi prøver å skape mestringsopplevelser for elevene, men det er ikke like enkelt å tilrettelegge for det. Undervisningen kan oppleves som barnslig for enkelte elever. Det er en utfordring å vite hva slags nivå man skal legge seg på. Når vi har turdager er det lettere å skape mestringsopplevelser hos elevene og da kan det også være lettere å trene på de sosiale ferdighetene.

Utfordringen som Gunn belyser er nok ikke helt fremmed for flere lærere. Siden Gunn arbeider på ungdomstrinnet kan dette være en ekstra utfordring å tilrettelegge for mestring. Gunn opplever at det er lettere å tilrettelegge for sosial læring på turdagene gruppa har. Dette samsvarer med Anne sine erfaringer til å benytte uteskole (se sitater 32 og 33). Anne og Gunn sa at elevene i gruppa ofte er faglig svake og det kan være vanskelig å tilrettelegge for mestring i disse fagene. Anne fremhever at det da er viktig å finne alternative arenaer der elevene kan oppleve mestring. Vethus og Bjelland (2006) mener lærerne skal øke det elevene mestrer i og mindre av det elevene ikke opplever mestring i.

Fire av lærerne integrerer elevene i ordinære klasser som en del av den sosiale læringen. Tre av lærerne sa at det er viktig at de vurderer hvilke fag som elevene skal integreres i. For det er viktig at elevene føler at de mestrer det faglige og at det er den sosiale læringen som skal stå i fokus i disse timene. I sitat 36 belyste Anne hva som

er hensikten med integreringen for elevene, men hun opplever ikke at det er virkeligheten. Jeg mener det vil være aktuelt å se kritisk på dette og se hva slags nytte elevene har av de konkrete tiltakene. Det er elevene som skal fokuseres på, ikke tiltaket i seg selv.

Bø (2000) hevder at mestringsperspektivet vil bety en stimulering av barns kognisjon, ferdigheter og prososial atferd. Sett i sammenheng med den sosiale læringen innebærer det at elevene trenger hjelp ved valg av interesser og venner. To av lærerne uttrykker at de jobber aktivt for å hjelpe elevene med valg av venner. Bodil belyser hvordan hun arbeider for å hjelpe elevene med valg av venner:

43.* Bodil: Vi prøver hele tiden å koble dem sammen med noen vi synes kan ha positiv påvirkning på dem. Men det er ikke lett å fortelle ungdommer at nå skal dere være venner og dere kommer til å få det fint sammen.

Bodil forteller at det er en utfordring å knytte elevene sammen med jevnaldrende som har en positiv effekt på dem. Ungdommer vil i følge teorien (Frønes 1995, Nordahl 2002 og Garbarino 1999) ha et større behov for tilhørighet blant jevnaldrende enn det yngre barn vil ha. Evnene til å mestre dette sosiale samspillet vil være av stor betydning, og vil være en vesentlig betingelse for unges identitetsutvikling og livskvalitet (Nordahl 2002). I neste avsnitt vil lærerens bruk av ros bli presentert.

Hvordan benytter lærerne seg av ros?

Alle lærerne bruker ros mye. De forteller om elever som ikke er vant til å få positive tilbakemeldinger. En lærer opplever at første gangen elever opplever å bli sett positivt kan være i denne gruppa. Signe uttrykker hvor kompleks atferden til eleven er, hun har en elev som lider av selvpøffyllende profetier:

44. *Signe: Vi har en elev som begynner å utagere hver gang det kommer nye mennesker inn i klasserommet. Han vil bli sett negativt. Da gjør han de tingene han egentlig har sluttet å gjøre, selvpøffyllende profetier. ”Se hvor håpløs jeg er”.

Signe beskriver en utfordring knyttet til arbeidet hennes. Selvpøffyllende profetier kan være forventninger om en atferd. Eleven Signe beskriver har fått en forventning

til sin egen atferd om å bli sett negativt av nye mennesker. I følge Heggen mfl. (2003) er dette kraftige mekanismer som bare kan motarbeides gjennom tålmodig arbeid fra signifikante andre om at barnet kan mestre oppgaver. Selingman (1975) kaller dette får lært hjelpeløshet. Heggen mfl. (2003) mener at ofte må varige tillitserklæringer til for å bidra til at barnet selv utvikler nødvendig selvtillit. Dette er i tråd med Bandura (1997) som hevder at personer med en negativ læringshistorie kan gjennom autentisk mestringserfaring bygges opp senere i livet av for eksempel dyktige lærere.

I gruppene lærerne jobber i er voksentettheten stor og de får mulighet til å se hver enkelt elev positivt. Bodil mener det er en klar sammenheng mellom ros og mestring:

45. *Bodil: Mestring og ros henger veldig sammen. Det er viktig å gi konstruktiv tilbakemeldinger. Da er du ærlig mot elevene og rosen blir mer ekte oppfattet av elevene.

Ros blir en ytre forsterkning til opplevd mestring for elevene. Bodil sier også at måten hun formulerer rosen sin er avgjørende for hvordan elevene tolker rosen. I de tilfeller hvor barn og unge ikke er vant med positiv tilbakemelding, bør rosen være en mellomting mellom ros og oppmuntring (Bandura 1997). Fordi denne typen tilbakemelding retter seg mot handlingen som ble utført og ikke mot personligheten.

Det er en utfordring for lærere å skulle ballansere negative og positive tilbakemeldinger til elevene. I spørsmålet om hvordan lærerne håndterte ballansegangen mellom positiv og negativ tilbakemelding svarte de alle at elevene trang mye ros og positiv tilbakemelding. Signe belyser godt hvordan hun vektlegger ros i forhold til elevene:

46. *Signe: Det er viktig å tenke at disse barna trenger mye ros. Så må ikke rosen bli skam - ros. Rosen må føles riktig og ekte for elevene. Når en lager klasseregler er det viktig at de er klare og at det ikke er mange ikke - regler. Da slipper man mye kjefting som lærer.

Signe kommer med flere sentrale poeng knyttet til ros. Det er flere lærere som sier at det fort kan bli spontane negative bemerkninger som: *"Ikke gjør det"* eller *"La være å gjør det!"*. Signe nevner også nytten av klare og gode regler. Det er noe disse elevene trenger og det kan forhindre mye kjefting fra læreren sin side, mener Signe.

Fire av lærerne sier at de har en jevnlig kontakt med foreldrene, men barneskolelæreren skiller seg ut med en mer tett kontakt (se side 66). Fokuset på ros og mestring fremheves som en sentral vektlegging i kontakten med foreldre. Anne og Signe sier at de prøver å bli ferdig med konflikter på skolen så ikke hjemmet trenger å få den ekstra ballastningen. Signe påpeker at hun heller vektlegger det positive også i konfliktsituasjonene i kontakten med foreldre:

47.*Signe: Vi prøver å ikke skrive i boka altfor mye negative hendelser fordi vi prøver å bli ferdig med dem her på skolen. Så da kan vi vinkle meldinga i boka: Eleven var kjempe flink til å ta seg inn igjen enda så sint han ble og det er jo et forbedringspunkt. Men selvsagt hvis det er alvorlige ting som skjer så forteller vi jo om det.

Foreldrene får en tilbakemelding på hva barnet deres mestret og ros vektlegges i denne kontakten fra lærerens side. Anne sier at disse foreldrene er vant til sinte telefoner og brev fra elevens tidligere skoler. Når foreldrene opplever at barnet deres blir sett for det de faktisk kan og er flink til, ser dem at barnet gradvis endrer seg og får det bedre. Denne utviklingen kan forklares med Maslow (1970) sin behovsteori om opplevelse av selvakseptering og anerkjennelse. Anne sier også at foreldrene ønsker at barnet skal fortsette i gruppen til han må begynne på ungdomsskolen.

I denne delen har det blitt fokusert hvordan læreren benytter seg av mestring i den sosiale læringen. Alle lærerne viser at de er reflekterte og derfor også bruker mestring som en sentral faktor i sin undervisning. I neste del blir konklusjonene fra kapittel 4; drøfting og presentasjonen fremstilt.

5. Konklusjon

Jeg har nå presentert og drøftet datamaterialet med utgangspunkt i fire underspørsmål. Disse viser lærerne sine erfaringer med sosial læring ovenfor elever med atferdsvansker. Funna er mange og kan i noen tilfeller være overlappende. Jeg vil derfor avslutte med å tydeliggjøre resultatene i analysen.

Resultata kan deles i to typer funn. Den første typen er rettet mot elevene sin atferd og sosiale ferdigheter. Hvilke atferdsproblematikk gjelder for elevene i gruppa? Hvilke sosiale ferdigheter viser elevene at de har vansker knyttet til?

Den andre typen funn er rettet mot erfaringen læreren har knyttet til sosial læring for elever med atferdsproblemer. For å belyse dette er denne delen rettet mot hvordan læreren opplever sin egen rolle knyttet til sosial læring. Videre blir det presentert hvordan læreren organiserer den sosiale læringen. Til slutt blir sosial læring belyst gjennom igjennom mestringsperspektivet.

Jeg vil videre presentere hovedfunna innenfor de to type resultatene. Fremstillingen vil besvare de fire underspørsmålene (se side 9). Disse underspørsmålene vil være overskrifter i denne konklusjonen. De viktigste funnene vil bli fremstilt med *kursiv* skrifttype.

5.1 Hvordan knytter lærerne sammen sosiale ferdigheter og atferdsproblemer?

Lærerne mener atferdsproblemene og de ulike sosiale ferdighetsdimensjonene til Elliott og Gresham (1991) henger godt sammen. Jeg opplever at lærerne tar utgangspunktet i de sosiale ferdighetene til elevene i tilretteleggingen av den sosiale læringen. Dette samsvarer med teorien om at den sosiale læringen går ut på å styrke og se de sosiale ferdighetene jfr. Ertsvåg (2003).

Alle de fem sosiale ferdighetsdimensjonene opplevde lærerne som vanskelige for elevene sine. Spesielt gjaldt dette empati, selvkontroll og samarbeid. Her svarte alle lærerne at elevene har størst vansker. Lærerne sa at elevene var noe ulike i ferdighetsdimensjonene ansvarlighet og selvhevdelse. Det er gjennomgående at elevene har vansker knyttet til impulskontroll som inngår i selvkontroll. Dette fører til store vansker i det sosiale samspillet. *Derfor er disse elevene helt avhengige av en organisert sosial læring.*

5.2 Oppfattelse av egen lærerrolle i den sosiale læringen

Alle lærerne ser på sin egen rolle som svært sentral ovenfor elevene. Jeg oppfatter alle informantene til å være *tydelige voksne* i gruppa. Dette innebærer at læreren er *forutsigbar* i sine handlinger og at læreren *stiller krav* til elevene. En informant sa at det var viktig å *ta elevene på alvor* igjennom å følge opp saker de ønsker å fremme. Læreren må kunne *respekt* elevene sine og informantene konkretiserer hva det innebærer for dem. Det for er viktig for en lærer å kunne be elevene om unnskyldning, fordi det handler om *ærlighet og selvinnsikt fra læreren* sin side også. En informant utalte at læreren må kjenne at de faktisk er *glad i elevene sine*. Lærerne mener at *de viser omsorg ovenfor elevene når de gir dem den undervisningen de har behov for*. Dette kan være grenser, struktur, stille krav og gi dem frihet innenfor strukturerte rammer. Det var flere lærere som sa at det var viktig å *skille mellom atferd og elev*. Dette innebærer at man har respekt for elevene. For å kunne nå frem til elever på ungdomstrinnet er det viktig å *visse interesse for elevene sin verden*, dette kan gjelde anerkjennelse av elevens interesser og respondering av venner.

Lærerne har ulike samarbeidspartnere og det er ulikt hvordan samarbeidet fungerer. *Jeg opplever at kvaliteten på samarbeidsrelasjonen får innvirkning på lærerrollen*. Alle lærerne opplever at de har et godt samarbeid med kollegaer og de ser stor nytte av dette samarbeidet. Flere lærere opplever at samarbeidet med skoleledelsen ikke er godt. Noen lærere opplever at de ikke får den veiledningen de hadde ønsket eller ikke de økonomiske midlene de hadde hatt behov for. Dette er et syn som signaliserer en

nedprioritering fra ledelsen sin side. To lærere opplevde at når samarbeidet med eksterne samarbeidspartnere ikke er godt, vil dette få direkte innvirkning på eleven. Barneskolelæreren har et nært samarbeid med foreldrene til elevene og jeg opplever også at denne nære kontakten med hjemmet er med på å forsterke en god relasjon med elevene.

5.3 Hvordan organiserer lærerne den sosiale læringen?

Det er ingen av lærerne som følger et bestemt atferdsreguleringsprogram i sin undervisning. En lærer hadde fulgt ART og en annen sier at hele skolen følger PALS. *Det er flere lærere som sier at det ikke nytter å bare arbeide etter en metode eller et program.*

Alle lærerne bruker mye tid på konflikthåndtering. Elevene kommer lett opp i konflikter og lærerne uttrykte at det er viktig å få ordnet opp så raskt som mulig. Når det gjelder spesielle metoder lærerne bruker er det *tydelig struktur, klare grenser og regler* som er gjennomgående i datamaterialet. Det er viktig at læreren kan omorganisere undervisningen for å unngå irritasjonsmoment og konfliktskapende situasjoner. En lærer hjelper elevene å finne reaksjonsmåter for å få ut aggresjon eller sinne.

Flere av lærerne bruker alternative arenaer i den sosiale læringen. *Uteskole* ble nevnt av alle som benytter den, til å være en effektiv arena for den sosiale læringen. På barnetrinnet skjer også sosial læring gjennom *lek*. Felles for uteskole og lek, er at det tydeliggjør den sosiale læringen. *Integrering* i ordinære klasser blir også brukt som en organisasjonsmåte av den sosiale læringen. Ut fra datamaterialet er det varierende hvor godt det fungerer. En lærer fortalte at de hadde en assistent som var vakt i friminuttene for å spesielt se etter en elev som lett kom oppi konflikter. To av lærerne fortalte at de prøvde å engasjere seg i å *koble sammen elevene i gruppa med potensielle venner og inkludere elevene i fellesarrangement* på skolen.

Læreren på ungdomstrinnet gir elevene sine mer frihet enn det lærerne på barnetrinnet gjør. Grunnen til samsvaret mellom lærerne kan være at elever på barnetrinnet har en mer fysisk utagering, mens elevene på ungdomstrinnet har en mer verbal utagering.

5.4 Hvordan bruker lærerne mestringsperspektivet i den sosiale læringen?

Alle lærerne bruker mestringsperspektivet som en sentral vinkling i den sosiale læringen. For at elevene skal få oppleve mestring forutsetter det at læreren kjenner sine elever og kan tilrettelegge for opplevelse av mestring. De lærerne som benytter uteskole opplever dette som en enklere arena for oppnåelse av sosial mestring for elevene. Lek som en undervisningsmetode viser seg å være effektiv i den sosiale læringen. Den tydeliggjør også de sosiale ferdighetene for elevene.

Læreren bruker mye ros. Samtlige lærere sa at disse elevene ikke er vant til å bli sett positivt. Derfor er det også sentralt hvordan rosen blir gitt. Den må føles ekte for elevene. Det kan være avgjørende at rosen er mer som en konstruktiv tilbakemelding enn rene positive bemerkninger. Lærerne på barnetrinnet har kontakt med foreldrene hver dag. De baserer kontakten med foreldrene ved å fokusere på hva elevene får til og mestrer. Begrunnelsen for denne vektleggingen er at foreldrene ikke er vant til å høre positive bemerkninger fra skolen og ved denne vektleggingen forsterker det et godt samarbeid.

Kildeliste

- Aftenposten (2003): *Lærerne må mestre vanskelige barn bedre*. URL: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article644579.ece> [Lesedato: 03.05.2007]
- Andenæs, Agnes (2001): *Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. I: Hanna Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal Forlag
- Bandura, Albert (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Befring, Edvard (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, Edvard (2004): *Skolen for barns beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berg, Nina B. J (2005): *Elev og medmenneske – Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Bråten, Ivar (Red.) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bø, Inge (2000): *Barna og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Tano
- Bø, Ingerid (2004): *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Covington, Martin (1998): *The will to learn. A guide for Motivating young people*. New York: Cambridge University Press
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, John (1997): *Demokrati och utbildning*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos
- Eik, Liv Torunn (2003): *Lekende læring og lærende lek på småskoletrinnet*. Drammen: PEDLEX, Norsk Skoleinformasjon
- Elliott, Stephen og Frank M. Gresham (1991): *Social skills intervention guide: Practical strategies for social skills training*. Minnesota: American Guidance Service, Inc.
- Elliott, Stephen og Frank M. Gresham (oversatt av Eivind Lindberg) (2002): *Undervisning i sosiale ferdigheter - En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget
- Ertesvåg, Sigrun K. (2003): *Utvikling av sosiale kompetanse*. I: *Spesilpedagogikk* Nr 2 2003 s. 32- 38
- Frønes, Ivar (1995): *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

-
- Fuglestad, Otto Laurits (1993): *Samspell og motspell*. Oslo: Det norske samlaget
- Heggen, Kåre, Gunnar Jørgensen og Gry Paulsgaard (2003): *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heider, Fritz (1958): *The Psychology of interpersonal relationships*. New York: Wiley
- Henricsson, Lisbeth og Ann-Margret Rydell (2004). *Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception*. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 50, No. 2, P. 111-138
- Garbarino, James (1985): *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus; Ohio: Charles E. Merrill.
- Garbarino, James (1999): *Lost Boys Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save them*. New York: The Free Press
- Giorgi, Amedeo (1970): *Psychology as a Human Science. A Phenomenologically Based Approach*. New York: Harper & Row Publishers
- Gresham Frank M. and Elliott, Stephen og (1990): *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines: American Guidance service
- Gresham, Frank, George Sugai and Robert H. Horner (2001): *Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities*. The Council for Exceptional Children. Vol. 67, No. 3, P. 331 - 344
- Grasham, Frank, Donald MacMillan and Kathleen Bocian (2001): *Early Detection of Students with Antisocial Behavior and Hyperactivity Problems*. *Education and Treatment of Children*. Vol. 24, No. 3, P. 294 - 308
- Gresham, Frank M. (2005): *Response to intervention: An Alternative Means of Identifying students as emotionally Disturbed*. *Education and Treatment of Children*. Vol. 28, No. 4, P 328 – 344.
- Grøholdt, Berit, Hilchwen Sommerschild og Ida Garløv (2003): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johnsen, Gisle (2006): *Intervju – en forskningssamtale i møte mellom mennesker*. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen i *Materoppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- KUF (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. KUF/BFD
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Lamer, Kari (1997): *Du og jeg og vi to! Teoriboka*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lamer, Kari (2004): *Sosial kompetanse som utgangspunkt for å fange opp utsatte barn. I: Barn i Norge 2004*. Oslo: Voksne for barn

-
- Lillejord, Sølvi (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialunderisning – en analyse av aktørperspektivet*. Avhandling for dr.philos.-graden ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen
- Lindberg, Eyvind (1999): *Sosial kompetanseforskjeller*. I: *Spesialpedagogikk*. Nr 6. 1999, s 38 - 47
- Lindberg, Eyvind (2001): *Sosial ferdighetstrening*. I: *Spesialpedagogikk*. Nr: 10.2001, s 34 -41
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Maslow, Abraham (1970): *Motivation and Personality*. 2. ed. New York: Harper& Row, Publishers, Inc.
- Maxwell, Joseph A. (1992): *Understanding and Validity in Qualitative Research*. I: Blandingskompendium i SPED4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk.
- Mead, George Herbert (1974): *Mind, Self & Society*. London/Chicago: The University of Chicago Press
- Meier, Catherine, James DiPerna and Maryjo Oster (2006): *Importance of Social Skills in the Elementary Grades*. *Education & Treatment of Children*. Vol. 29. Iss. 3. p 409 - 419
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, Thomas (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ogden, Terje (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer*. Rapport 3. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter
- Ogden, Terje (2003): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Olweus, Dan (1992): *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget
- Oppenheimer, Louis (1989): *The Nature of Social Competence Versus Social Conformism*. In: *Social Competence in Development Perspective*. Schneider Barry, Grazia Attili, Jacqueline Nadel and Roger Weissberg. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers

-
- Opplæringslova*. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring av 27. november 1998.
- Pedersen, Willy: *Bittersøtt. Ungdom/Sosialisering/ Rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rutter, Michael, Henri Giller og Ann Hagel (1998): *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, Lyn (2000): *Using N6 in Qualitative Research*. Melbourne: QSR International
- Richards, Lyn (2005): *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
- Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rønhovde, Lisbeth Iglum (2004): *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Skaalvik, Einar og Sidsel Skaalvik (2003): *Selvoppfattning, motivasjon og læringsmiljø*. Trondheim: Tano AS
- Schaffer, Rudolph (2002): *Social utvikling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Seligman, I. E (1991): *Inerviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Science*. New York and London: Teachers College Press
- Sollsnes, Torkjell (2003): *Det er bedre med en lærer som snakker med meg enn ti som snakker til meg*. I Spesialpedagogikk. Nr 09.2003. S. 28 - 34
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: KUF
- Sølvik, Randi Myklebust (2003): *Friluftsliv – ein aktuell sosial læringsarena for ungdom med atferdsvansker*. Hovedoppgåve i spesialpedagogikk.
- Sørli, Mari-Anne (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag
- Theie, Steinar og Reidun Tangen (2003): *Kvalitativ analyse og bruk av NUD*IST (N6)*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoden*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Vetthus, Bjarne og Terje Bjelland (2006): *"Dette gidder jeg ikke , lærer"*. AD/HD i skolen. Klepp Stasjon: Info Vest Forlag
- Webster-Stratton, Carolyn (2007): *De utrolige årene – en forelderveiledning*. Oslo: Gyldendal
- Wormnæs, Odd (2002): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal
- Zeiner, Pål (Red.) (2004): *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell Forlag

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Brev sendt til informanter om deltakelse i undersøkelsen

Til: Lærer

Fra: Kjersti Aasbø

Bjerregaardsgate 13A

01.02.2007

0172 Oslo

Mob.: 48291714

E mail: kjerstiaasbo@hotmail.com

Forespørsel om deltakelse i prosjektet:

”Problematferd og sosial kompetanse”

Mitt navn er Kjersti Aasbø, og jeg skal skrive en masteroppgave om problematferd og sosial kompetanse. Oppgaven utgjør avslutningen på min utdanning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (UiO).

Formålet med prosjektet er å se nærmere på lærere sine erfaringer, holdninger og reaksjoner på problematferd, og deres erfaring med elevenes sosiale kompetanse. I den forbindelse ønsker jeg å spørre deg om å være en av mine informanter i dette prosjektet. Siden du er spesialpedagog i en spesialklasse/gruppe ved en ordinærskole, vil jeg anta at problematferd og sosial kompetanse er kjente utfordringer i ditt arbeid.

Jeg vil bruke intervju som metode i prosjektet. Nærmere bestemt vil jeg benytte meg av en seminstrukturert intervjuguide. Dette betyr at jeg har planlagt spørsmål i forkant av selve intervjuet. Kildene fra intervjuet kommer jeg til å transkribere og analysere. Selve intervjuet vil bestå av ca 15 spørsmål og det vil ta ca 45 til 60

minutter å gjennomføre. Jeg vil gjerne bruke båndopptaker (MP3 spiller) under selve intervjuet, da dette letter mitt arbeid med datamaterialet i etterkant.

Aktuelle spørsmål i forbindelse med intervjuet vil være disse: Hva slags erfaringer har du som lærer med problematferd og sosialkompetanse? Hva slags undervisning og metoder velger du for å fremme sosial kompetanse hos denne elevgruppen? Hva slags personlige egenskaper ser du på som viktige i arbeide med denne elevgruppen? Hvordan forholder elever med atferdproblemer seg til jevnaldrende?

Når det gjelder oppbevaringen av datamaterialet kommer det transkribere intervjuet til å anonymiseres og båndopptakeren (MP3 spilleren) kommer til å være låst inne under hele denne forskningsperioden (09.01 - 01.06.2007). Når denne perioden er over kommer lydopptaket til å bli slettet. Det er viktig å klargjøre at all data blir behandlet konfidensielt og det er kun meg og min veileder som vil kunne vite hvem som har sagt hva. Jeg har en veileder ved UiO og hun skal sammen med meg sørge for at prosjektet gjennomføres etter godkjente retningslinjer.

Det er viktig å presisere at deltakelse i prosjektet er frivillig og at samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at du trenger å oppgi noen grunn.

Jeg kommer til å kontakte deg via telefon eller mail om ca en uke for å spørre om du er interessert i å være informant i prosjektet mitt. Hvis du er interessert kan vi avtale nærmere tid for intervju. Jeg har et ønske om å gjennomføre intervjuet i februar eller tidlig i mars.

Nederst i dette brevet har jeg laget en svarslipp som informanten må signere. Denne kan jeg få tilbake når jeg eventuelt møter deg ved intervjuet.

På forhånd takk for hjelpen!

Hilsen Kjersti Aasbø

Svarslipp:

Jeg har forstått innholdet i prosjektet: Problematferd og sosial kompetanse og jeg er villig til å la meg intervjuet.

Lærer (Sig.)

Vedlegg 2: Intervjuguide

- 1). Kan du fortelle om hvilke atferdsproblemer som er gjeldene i gruppen din?
- 2) I oppgaven min har jeg valgt å dele sosiale ferdigheter/egenskaper inn i ulike dimensjoner.

Empati handler om å kunne **vise omtanke, ha respekt for andres følelser og synspunkter.**

Er dette en egenskap du mener er mangelfull hos dine elever? Hvilke elever har vanskeligheter med dette?

Samarbeid handler om **å dele med andre, hjelpe andre, samt å følge regler og beskjeder.**

Er dette en egenskap du mener er mangelfull hos dine elever? Hvilke elever har vanskeligheter med dette?

Selvhevdelse kan være **å be andre om informasjon, ta positivt initiativ, presentere seg samt reagere på andres handlinger.** Her dreier det seg om atferd som blir positivt vurdert av andre.

Er dette en egenskap du mener er mangelfull hos dine elever? Hvilke elever har vanskeligheter med dette?

Selvkontroll handler om **at barn er bevisst på egen følelser og kan kontrollere sterke følelser i situasjoner (til å jukse, skulke eller stjele), frustrasjoner (når de ikke får viljen sin) og nederlag (når de taper eller får kritikk) eller å inngå kompromisser (kunne gi seg eller innrømme feil).** Regulerer forholdet mellom følelser og atferd - impuls kontroll

Er dette en egenskap du mener er mangelfull hos dine elever? Hvilke elever har vanskeligheter med dette?

Ansvarlighet kan være å kunne kommunisere med andre, vise respekt for eiendeler og arbeid. Holde det man lover.

Er dette en egenskap du mener er mangelfull hos dine elever? Hvilke elever har vanskeligheter med dette?

3). Hva slags risikofaktorer opplever du kan føre til atferdsproblemer?

a) Hva slags forhold har elevene til jevnaldrende? Hva slags risikofaktorer ser du her?

4). Hva slags undervisningsmåte bruker du bevisst i forhold til elevene dine? Hva viser seg å fungere godt for dine elever?

c) Hva slags fokus har du som lærer på mestring hos elevene?

d) Hvor viktig mener du mestring er for økt sosial kompetanse for dine elever?

5). Hva slags skolemiljø ønsker du å gi elevene i gruppen?

- Har elevene tilhørighet i gruppa?
- Er det et godt fellesskap i gruppen?
- Føler de seg inkludert på skolen? Hvordan tror du de andre elevene på skolen ser på elevene i gruppa?

6). Deltar elevene i atferdsreguleringsprogram? (Både i og utenfor skolen)

7). Hvordan skjer den sosiale læringen for elevene i gruppa?

8). Hvordan opplever du at elevene bedømmer sin sosiale kompetanse?

Kan du se noe fellestrekk?

9). Hvordan samhandler elevene i gruppen ovenfor sine medelever og ovenfor de andre elevene på skolen? Når opplever du at elevene kommer "til kort" med sin sosiale kompetanse?

a) Hvordan påvirker elevene hverandre?

10). Hvordan får elevene mulighet til å øve seg i praktisering av den ønskede atferden de har lært?

11). Hva slags tiltak har dere ved alvorlig utagering eller utøvelse av vold?

- Konkrete tiltak når det har inntreft
- Videre oppfølging

12). Hva er en god lærer for elever med atferdsproblemer?

a) Hvordan skal man håndtere de vanskelige balansegangene mellom:

- Å vise omsorg – å sette grenser
- Å stimulere – å stille krav
- Å strukturere – å gi frihet
- Å gi ros – å gi negative tilbakemelding

13). Det viser seg at relasjonen mellom læreren og barn/unge med atferdsvansker er svært viktig. Hva legger du vekt på i din relasjon med dine elever?

a) Og hvordan skaper og opprettholdes en god relasjon med elevene dine?

14). Hvordan bruker du *refleksjon og evaluering* i din egen praksis? (Over ditt eget arbeid).

15). Hvordan vurderer du utviklingen hos elevene? Dag-til-dag perspektivet eller et mer langsiktig perspektiv?

16). Hvordan skjer samarbeidet med kollegaene dine?

17). Hva slags rolle mener du en god skoleledelse skal ha ovenfor en spesialgruppe, slik at det kan styrke atferden og gi økt mulighet til bedre sosial kompetanse?

18). Hva slags eksterne samarbeidspartner har dere i forhold til gruppen?

19). Har du noen kommentarer til slutt?