

# MASTEROPPGAVE

*Tittel: Sosiale og emosjonelle vansker i skolen*

*Ditt navn: Jørgen Straume*

*Dato: 16.05.2022*

*Studienavn: Høgskolen i Østfold*

*Avdelingsnavn: Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*



## Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt og kunnskap om hvordan elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker blir ivaretatt i skolen. Ulike profesjonsutøvere, som har denne tematikken som fagfelt, har i denne oppgaven kommet med refleksjoner, erfaringer og meninger som danner grunnlaget for resultatene i oppgaven og en bredere forståelse for hvordan skolene arbeider for å tilrettelegge for slike elever. I den forbindelse lyder problemstillingen slik:

### **Hvordan blir elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker ivaretatt i skolen?**

For å besvare problemstillingen valgte jeg en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Ved å intervjuer en lærer og to spesialpedagoger ved tre ulike arbeidsplasser ble empirien samlet inn gjennom en tematisk analyse.

Opgavens viktigste funn viser at informantene erfarer at det kreves ulike tilpasninger og tiltak for å lykkes med å ivareta elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker i skolen. Opplæringen må tilpasses gjennom en nøye kartlegging av eleven, hvor forebyggende arbeid, tiltak og undervisning er tilpasset elevens vansker, forutsetninger og behov for å øke elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, samt redusere atferdsvanskene. For å ivareta elevene best mulig er man avhengige av tillitsfulle og trygge relasjoner mellom lærer og elev, samt gode relasjoner mellom elever, og mellom skolen og hjemmet som bidrar til sosial, emosjonell og faglig utvikling. Ellers er samarbeidet innad på skolen og med andre instanser som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) sentralt for å lykkes. Skolen må arbeide for å inkludere og anerkjenne eleven både sosialt og faglig, og legge opp til et trygt og godt læringsmiljø. Dette påvirker elevens utvikling, trivsel og mestring. For å optimalisere arbeidet med å ivareta elever med slike vansker erfarer informantene at det kreves rett kompetanse og mer ressurser i skolen.

## Abstract

The purpose of this master thesis is to gain insight and knowledge about how students with social and emotional difficulties that break out in behavioral difficulties are taken care of in school. Various professionals, who have this topic as a field, have shared knowledge, reflections, experiences and opinions that form the foundation for the results in the thesis and a broader understanding of how schools work to facilitate such students. The issue is as follows:

### **How are students with social and emotional difficulties that break out in behavioral difficulties taken care of in school?**

To answer the issue, I chose a qualitative method with a phenomenological approach. By interviewing a teacher and two special educators at three different workplaces, the empirical data was collected through a thematic analysis.

The most important findings of the thesis indicate that the informants experience that various adaptations and measures are required to succeed in caring for students with social and emotional difficulties that break out in behavioral difficulties in school. The education must be adapted through a careful mapping of the student, where preventive work, measures and teaching are adapted to the student's difficulties, prerequisites and need to increase the student's social and emotional competence, as well as reduce behavioral difficulties. In order to take care of the students in the best possible way, one is dependent on trusting and secure relationships between teacher and student, as well as good relationships between students, and between school and home that contribute to social, emotional and professional learning. Otherwise, the collaboration within the school and with other authorities such as "Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)" and "Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP)" is very central to success. The school must work to include and recognize the student both socially and academically and create a safe and good learning environment. This affects the student's development, well-being and mastery. In order to optimize the work of caring for students with such difficulties, the informants experience that the right competence and more resources are required in the school.

## Forord

Etter fem år på lærerutdanningen 5.-10. ved Høgskolen i Østfold er tiden kommet for å levere min masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Det har vært en lang og krevende prosess, samtidig som jeg har opplevd tiden som spennende og lærerik. Selv om den siste tiden av oppgaveskrivingen har inneholdt en god del stress og til tider frustrasjon, har det alt i alt vært en fin tid. Prosessen har ført med seg mye tanker, refleksjoner og ny kunnskap som jeg håper og tror kommer godt til nytte i fremtiden som lærer.

Hensikten med denne oppgaven var å se nærmere på hvordan elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut atferdsvansker blir ivaretatt i skolen. Dette er et interessant, viktig og aktuelt tema i dagens skole. Jeg håper mine funn i denne oppgaven kan belyse viktigheten av temaet samt bidra til kompetanseutvikling på området.

Gjennom et langt semester med masteroppgaveskriving er det mange personer jeg vil takke. Først og fremst vil jeg takke mine tre informanter for at de tok seg tid til å la seg intervju, og for deres nyttige og lærerike innspill som la grunnlaget for datamaterialet. Videre vil jeg takke min veileder Bosse Bergstedt ved Høgskolen i Østfold for god støtte, veiledning og oppfølging gjennom denne tiden. I tillegg vil jeg rette en takk til de andre lærerne ved Høgskolen i Østfold og medstudenter for gode tips og tilbakemeldinger, samt en takk til familie for gjennomlesning og hjelp.

Fredrikstad, 15. mai 2022

Jørgen Straume

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>3</b>
<b>FORORD</b>	<b>4</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b>	<b>7</b>
1.1 PROSJEKTETS RELEVANS	7
1.2 RELEVANTE POLITISKE DOKUMENTER	8
1.3 PROBLEMSTILLING	9
1.4 PLAN FOR BESVARELSE AV PROBLEMSTILLING	10
1.5 BEGREPSAVKLARING	10
1.5.1 Sosiale og emosjonelle vansker	10
1.5.2 Atferdsvansker	11
1.6 PROSJEKTETS FORMÅL	12
1.7 OPPGAVENS STRUKTUR	12
<b>2.0 TEORI</b>	<b>13</b>
2.1 ESSENSIELLE ASPEKTER	13
2.1.1 Tilpasset opplæring	13
2.1.2 Læringsmiljø	14
2.1.3 Inkluderende og anerkjennende skole	14
2.2 SOSIAL OG EMOSJONELL KOMPETANSE	15
2.2.1 Sosiale og emosjonell kompetanse	16
2.3 KARTLEGGING, FOREBYGGENDE ARBEID, TILTAK, METODER OG STRATEGIER	16
2.3.1 Kartlegging	17
2.3.2 Forebyggende arbeid	17
2.3.3 Tiltak	17
2.3.4 Metoder og strategier	18
2.4 RELASJONER OG SAMARBEID	20
2.4.1 Skole-hjem samarbeid	20
2.4.2 Lærer-elev relasjon	21
2.4.3 Elev-relasjoner og sosial læring	21
2.4.4 Andre samarbeid i skolen	22
<b>3.0 METODE</b>	<b>23</b>
3.1 METODEVALG	23
3.2 INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE	24
3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide	25
3.2.2 Valg av informanter	25
3.2.3 Forarbeid og gjennomføring	27
3.2.4 Transkribering	28
3.3 ANALYSEPROSESSEN	29
3.4 RELIABILITET OG VALIDITET	30
3.4.1 Reliabilitet	30
3.4.2 Validitet	31
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER	32
<b>4.0 ANALYSE OG DISKUSJON</b>	<b>34</b>
4.1 ESSENSIELLE ASPEKTER	34
4.1.1 Tilpasset opplæring i skolen	34
4.1.2 Læringsmiljø	36
4.1.3 Inkluderende og anerkjennende skole	40
4.2 SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER OG ATFERDSVANSKER	42
4.2.1 Sosiale og emosjonelle vansker	42
4.2.2 Atferdsvansker	44

4.3 KARTLEGGING, FOREBYGGENDE ARBEID, TILTAK, METODER OG STRATEGIER	45
4.3.1 Kartlegging	46
4.3.2 Forebyggende arbeid	48
4.3.3 Tiltak	51
4.3.4 Strategier og metoder	52
4.4 RELASJONER OG SAMARBEID	59
4.4.1 Sosial læring og elev-relasjoner	59
4.4.2 Skole-hjem samarbeid	62
4.4.3 Lærer-elev relasjon	63
4.4.4 Andre samarbeid i skolen	66
<b>5.0 KONKLUSJON</b>	<b>67</b>
5.1 ESSENSIELLE ASPEKTER	68
5.2 SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER OG ATFERDSVANSKER	69
5.3 KARTLEGGING, FOREBYGGENDE ARBEID, TILTAK, METODER OG STRATEGIER	69
5.4 RELASJONER OG SAMARBEID	70
5.5 OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	71
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>73</b>
<b>OVERSIKT OVER VEDLEGG:</b>	<b>77</b>
<b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OM FORSKNINGSDELTAELSE</b>	<b>78</b>
<b>VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE</b>	<b>81</b>
<b>VEDLEGG 3: SØKNAD TIL NSD</b>	<b>83</b>

## 1.0 Innledning

Hver eneste dag møter elever med sosiale og emosjonelle vansker opp i norske klasserom. I en klasse på 25 elever kan man regne med at to til tre elever opplever belastninger i livet som kan føre til alvorlige utfordringer sosialt og emosjonelt (Helgeland, 2008, s.14). Gjennom min tid som lærerstudent, vikar ved ulike skoler og mitt arbeid i institusjon, har jeg erfart at man møter et stort mangfold i skolen hvor man må tilrettelegge dagen etter barnets forutsetninger og behov. Uansett hvor mye man forbereder seg på dette, vil man i skolen oppleve utfordringer i møte med elever som har ulike plager eller vansker som kan skade eleven på forskjellige plan. På lærerstudiet og i praksis har jeg erfart at elever med atferdsvansker er en stor utfordring i skolen. Likevel mangler jeg innsikt i hva som kan være bakgrunnen til vanskene og hvordan skolen spesifikt arbeider systematisk og effektivt med elever med atferdsproblematikk.

I min private jobb som institusjonsarbeider har jeg jobbet med barn med ulike vansker og diagnoser, og spesielt med barn som har utfordringer knyttet til sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker. Etter å ha vært lærervikar og student har jeg møtt flere elever med samme type utfordringer. Dette har fått meg til å reflektere over hvordan elever med slike vansker egentlig har det på skolen og hvordan de blir ivaretatt.

Ut ifra mine erfaringer vil jeg i denne masteroppgaven søke kunnskap om hvordan skolen ivaretar elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker, i form av tilpasninger, tiltak, samarbeid og andre relevante aspekter som bidrar til dette. Jeg har tidligere arbeidet med et barn som har fysiske utfordringer og som kontinuerlig trenger pleie og bistand. Jeg frykter barnets psykiske belastninger etter all sannsynlighet vil forverre seg i årene som kommer da barnet skjønner mer av omfanget av utfordringene sine. Jeg tenker det er viktig at skolen legger til rette for at elever med vansker som dette blir godt ivaretatt i skolen, og arbeider for å fremme elevens sosiale, emosjonelle og faglige utvikling.

### 1.1 Prosjektets relevans

Barn med utfordringer knyttet til sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker kan ha utfordringer i møte med det faglige, sosiale og emosjonelle samspillet på skolen (Midthassel et al., 2011). I lov av opplæringslova § 1-3 står det klart at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998). Formålet med å tilpasse opplæringen er å legge til rette for at alle elever får et best mulig utbytte av opplæringen (Håstein & Werner, 2014, s. 20). Ved å tilpasse undervisningen etter hver enkelt

elevs forutsetninger og behov, bidrar man til å inkludere alle elevene i fellesskapet. Inkluderende opplæring kan kjennetegnes ved at alle elever er i vanlige klasserom og i felleskap med de andre elevene (Saloviita, 2020, s. 270-271).

I en rapport utgitt av helsetilsynet i 2009 fremkommer det at blant de under 18 år, har så mye om 15-20% nedsatt funksjon som følge av psykiske lidelser (Mathiesen et al., 2009, s. 43). Emosjonelle lidelser som engstelse, utfordringer med mat og søvn og nedstemthet er vansker som forekommer hyppigst blant unge. Videre følger atferdsvansker som konsentrasjonsvansker, brudd på normer og regler og aggresjon. Nevropsykologiske utviklingsforstyrrelser som ADHD og autismespekteret er utfordringer som er knyttet til konsentrasjon, hyperaktivitet og oppmerksomhet, samt liten sosial forståelse og lærevansker, kommer høyt opp på denne listen. Unge som har nevropsykologiske utviklingsforstyrrelser vil etter hvert også utvikle symptomer på emosjonelle lidelser eller atferdsvansker (Mathiesen et al., 2009, s. 43). Dette er ulike sosiale og emosjonelle vansker som kan gå utover den unges sosiale trivsel, læring og tilfredshet (Mathiesen et al., 2009, s. 43).

I en artikkel fra 2018 skriver NAV at de ser en økende vekst blant uføretrygdete under 30 år (Torunn Bragstad, 2018, s. 69). Det er spesielt en økning av uføretrygdene 18-åringene som bekymrer. Bragstad skriver at veksten hovedsakelig skyldes unge med psykiske lidelser. Disse tallene viser at dette er et økende problem som kan få store innvirkninger på samfunnet. Enda viktigere er det at man fanger opp og får iverksatt tiltak som hjelper disse unge barna så tidlig som overhodet mulig. På bakgrunn av dette er det viktig for meg som fremtidig lærer og ha kunnskap om hvordan jeg kan tilrettelegge for barn med emosjonelle vansker slik at jeg forhåpentligvis kan bidra til en bedre hverdag og fremtid for disse elevene.

## **1.2 Relevante politiske dokumenter**

Stortingsmelding 18, Læring og felleskap, rapporterer om lærere som ikke føler de har rett eller tilstrekkelig kompetanse til å løse utfordringene knyttet til barn med sosiale og emosjonelle vansker, som kan føre fra alt til utagering mot seg selv eller andre elever eller isolering fra andre. Det er en påfallende stor sammenheng mellom problematferd og faglig læring, og det viser seg at det i alderen 10-17 år er det et sted mellom syv og tolv prosent barn som har atferdsproblemer i norske og danske skoler. Det er lite studier som viser eksakt antall elever som har atferdsproblemer på bakgrunn av sosiale og emosjonelle vansker, men det er nærliggende å tro at dette henger tett sammen. Skoler med lite problematferd kjennetegnes med tydelig ledelse, godt samarbeid mellom ansatte, inkluderende skole, gode relasjoner



mellom lærere og elever og ikke minst verdifulle og gode relasjoner mellom elever. Inkluderende og anerkjennende fellesskap, enkle og klare forventninger til atferd og læring og riktig og aktiv forekomst av oppmuntring og ros er med på å legge til rette for en skole med lite atferds utfordringer (Meld. St. 18, 2010-2011).

Stortingsmelding 6 (2019-2020) viser at det er utfordringer i dagens skole. Det er store kvalitetsmessige ulikheter i skolen, hvor mange elever opplever en skolehverdag hvor de ikke får nødvendig hjelp tidsnok, blir sett og forstått, ikke får et godt nok tilrettelagt tilbud, og blir stilt uklare forventninger til. Dette går utover elevenes manglende følelse av trygghet, tilhørighet, anerkjennelse og inkludering (Meld. St. 6, 2019-2020). Derfor ønsker regjeringen å heve kunnskapsgrunnlaget til skolen, ved å innføre ulike tiltak og rutiner. Blant annet skal tiltakene bidra til at informasjonsflyten fra barnehage til videregående bli mer effektiv, som kan bidra til et bedre tilpasset opplæringsstilbud. Videre skal regjeringen gjennomføre undersøkelser som skal fremme elevenes læringsmiljø og trivsel. Man ønsker å øke kommuners erfaring og kompetanse i hvordan man forebygger utfordringer i skolen og hvordan arbeidet med utfordringene kan forbedres. Regjeringen har som mål at de som arbeider tett på barna har rett erfaring og kompetanse til å følge opp og ivareta disse på en god måte, samtidig som man arbeider for et langsiktig kompetanseløft når det kommer til spesialpedagogikk, inkludering og tverrfaglig samarbeid (Meld. St. 6, 2019-2020).

Det er et større søkelys på barn og unges psykiske helse i dagens skole, som har bidratt til at folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig tema har kommet inn i skolen. Dette skal bidra til å gi elevene en kompetanse som skal fremme elevenes psykiske og fysiske helse. I tillegg til å temaeer som psykisk og fysisk helse, vil elevene få mer kunnskap om rusmidler, seksualitet og kjønn og andre nyttige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I dagens skole er det et økt søkelys på området, men lite samlet litteratur på hvordan man ivaretar disse elevene dette i praksis. Manglede kunnskap, kompetanseutvikling og undersøkelser av elever som opplever at de ikke blir anerkjent for den de er ser jeg på som svært bekymringsfullt. Derfor ønsker jeg å finne ut mer om hvordan barn med disse utfordringene blir ivaretatt i skolen.

### **1.3 Problemstilling**

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan skolene arbeider for å legge til rette for barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker. Jeg vil derfor gjøre kvalitative undersøkelser for å finne ut hvilke aspekter som kan bidra til å gjøre hverdagen og

fremtiden til elever med disse vanskene best mulig. Problemstillingen jeg har utarbeidet er derfor som følger:

«Hvordan blir elever med emosjonelle og sosiale vansker som bryter ut i atferdsvansker ivaretatt i skolen?»

#### **1.4 Plan for besvarelse av problemstilling**

For å best mulig svare på problemstillingen min vil jeg se nærmere på ulike personer sine erfaringer og opplevelser av barn med sosiale og emosjonelle vansker. Av den grunn ser jeg det hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ studie hvor jeg vil intervju relevante informanter som arbeider i ulike stillinger i tilknytning til skolen, og som har sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker som sitt fagfelt. Ved å intervju informanter som har ulike arbeidsroller i tilknytning til skolen, ønsker jeg å treffe bredt og få se ulike syn på hvordan man arbeider med problematikken. På den måten vil jeg få innsyn i ulike opplevelser og erfaringer, som skal bidra til å oppnå svar på oppgavens problemstilling.

#### **1.5 Begrepsavklaring**

I dette underkapittelet vil jeg forklare begrepene sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker, som er sentrale i min problemstilling.

##### ***1.5.1 Sosiale og emosjonelle vansker***

Sosiale og emosjonelle vansker er et vidt begrep som kan omhandle ulike aspekter. Begrepet kan defineres slik: «Sosiale og emosjonelle vansker referer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer.» (Haugen, 2008, s. 28.)

Sosiale og emosjonelle vansker kan være svært belastende for barnet, som kan føre til at barnet har utfordringer knyttet til det å regulere følelsene sine, og videre føre til utfordringer sosialt og i skolearbeidet (Bru, 2011, s. 23). De kan kjenne på tristhet, være engstelige og kjenne på andre vonde følelser som de ikke evner å håndtere på rett måte.

Utfordringene kan gå utover barnets trivsel og lage vansker for eleven sosialt i ulike settinger (Befring og Duesund, 2014, s. 449). Barn med sosiale og emosjonelle vansker har lav sosial og emosjonell kompetanse som kan bidra til at de ikke mestrer det sosiale samspillet (Hafstad, 2008, s. 221). Dette er også en stor sammenheng mellom elevers sosiale kompetanse

og atferdsvansker i skolen (Nordahl et al., 2005, s. 87). Disse barna er ofte utagerende, dominerende og impulsive, og kan fort havne utenfor og bli offer for mobbing eller utestenging (Hafstad, 2008, s. 221-224).

Bakgrunnen for deres vansker kan være så mangt, og er en kombinasjon mellom relasjonelle, sosiologiske, psykologiske og biologiske aspekter (Midthassel et al., 2011, s. 11). Dette kan dette på sikt gå utover barns psykiske helse (Bru et al., 2018, s. 16). Barnets sosiale og emosjonelle vansker kan føre til særlige utfordringer for både læreren og eleven i en klasseromssituasjon, hvor det samtidig er flere elever til stede. Dersom et godt læringsmiljø skal bli ivaretatt, kreves det ikke derfor bare kunnskap og kompetanse om det faglige, men også om psykososiale forhold og hva man kan gjøre for å ivareta disse barna best mulig (Midthassel et al., 2011, s. 11).

### *1.5.2 Atferdsvansker*

Atferdsvansker er i dag en av skolens største utfordringer og de Ogden kan være så mye som 10 prosent av elever som har atferdsvansker (Ogden, 2022, s. 18). Ogden skriver om atferdsproblemer og beskriver norm- og regelbrytende atferd slik: «Det er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Adferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling» (Ogden, 2015, s. 15).

Atferdsvansker kan komme til syne på mange måter. Noen barn er innadvendte og stille, mens andre er mer høylytte, krever mye oppmerksomhet og kommer lett i konflikt med både elever og lærere (Ogden, 2015, s.12). Atferdsvanskene kommer som oftest til syne i åpne situasjoner som i friminutt, frilek og andre løse situasjoner (Ogden, 2015, s. 12). De kan utagere på både elever og lærere ved å slå, spytte, lugge eller være verbalt uhøflige, samt at ofte er frustrerte, sosialt dominerende og krever mye oppmerksomhet (Ogden, 2015, s. 12). Elever som utagerer møter krav i skolen som de ikke mestrer eller vil, og får frustrasjonen ut på andre måter (Ogden, 2015, s. 12). Barn med atferdsvansker har ifølge Ogden, 2015, s. 18) ofte utfordringer med å holde på vennskap da de har vanskeligheter med å se normer for vennskap. Dette kan føre til at andre barn trekker seg unna da de blir usikre og engstelige. Et annen kjennetegn på atferdsvansker er at disse elevene ofte havner i konflikt med læreren sin da læreren ofte har for høye krav og forventninger til eleven. Eleven begrunner ofte sin atferd med at det er læreren eller andre som er dum og gjør feil (Ogden, 2015, s. 18-19).

## 1.6 Prosjektets formål

Som jeg belyser under temaene prosjektets relevans og politiske dokumenter er det blitt satt et økt søkelys på denne typen elever i skolen, men fortsatt er ikke resultatene av tiltakene overbevisende. Det er enda ikke tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse på området i skolen, som gjenspeiler at det ikke er nok lett tilgjengelig forskning på hvordan man spesifikt arbeider med å ivareta slike elever i skolen. Med denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å rette fokus mot elever med denne typen vansker og bidra med bevisstgjøring og forhåpentligvis kompetanseutvikling på dette området. Jeg håper dette kan komme både elever og ansatte i tilknytning skolen til gode. Samtidig er formålet å bevisstgjøre og skaffe kunnskap til meg selv. Som fremtidig lærer med profesjonsrettet pedagogikk som masterfag er det gitt at jeg vil bli kjent med elever med utfordrende atferdsvansker, og et av målene er at denne oppgaven vil gi meg kunnskap som kan komme godt til nytte i årene som kommer.

## 1.7 Oppgavens struktur

Når det kommer til oppgavens struktur og oppbygning vil jeg gi en kort presentasjon av dette for at leseren skal få et innblikk over oppgavens ulike deler. Jeg vil i tillegg gjennomgå dette før hvert kapittel slik at man er oppmerksom på hva som spesifikt er med i de ulike kapitlene.

Kapittel 1 tar for seg innledningen. Hittil har jeg presentert temaet, forklart min motivasjon for denne masteroppgaven, gjort rede for sentrale begreper samt vist til forskning og litteratur som viser viktigheten av oppmerksomhet og arbeid knyttet til elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker. I kapittel 2 vil jeg presentere studiens teoretiske rammeverk som jeg mener er relevant for å best mulig svare på min problemstilling. I kapitelet 3 vil jeg belyse studiens design og valg av metode for innsamling av datamaterialet. Jeg vil også forklare hvordan de ulike delene i innsamlingen har blitt gjennomført, før jeg til slutt vil se på oppgavens validitet, reliabilitet og se nærmere på etiske betraktninger knyttet til valg av metode og informanter. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra datainnsamlingen, og samtidig diskuterer informantenes uttalelser opp mot teori og relevant litteratur. I kapittel 5 vil jeg presentere funn som besvarer problemstillingen blir presentert. I tillegg vil eventuelle aspekter som har behov for videre forskning drøftes.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet tar jeg for meg essensielle aspekter ved en skole, sosial kompetanse, kartlegging, forbyggende arbeid, tiltak, strategier og metoder og viktigheten av relasjoner og samarbeid i skolen. Disse blir igjen delt inn i underkapitler for å gå nærmere inn i materien samtidig som jeg knytter dette om mot relevant teori. Før jeg startet på denne oppgaven, gjorde jeg en litteraturgjennomgang på tidligere forskning om barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker. Dette teorikapitlet vil dermed være basert på det jeg fant i i litteraturgjennomgangen.

### 2.1 Essensielle aspekter

I dette kapitlet vil jeg ta for meg tilpasset opplæring, læringsmiljø og inkluderende og anerkjennende skole og knytte dette opp mot relevant teori. Jeg har valgt ut nettopp disse teoriene da jeg ser de som relevante og særs viktige aspekter i en skole for at elevene skal trives og utvikle seg faglig og sosialt.

#### *2.1.1 Tilpasset opplæring*

Alle elever i Norge har rett på tilpasset opplæring. Prinsippet går ut på at undervisningen skal være tilpasset hver enkelt elevs evner, behov og forutsetninger, uavhengig av bakgrunn (Håstein & Werner, 2014, s. 22). På bakgrunn av dette er derfor lærere pliktig til å lage varierte og justerbare undervisningstimer som er tilstrekkelige for alle elever og som de får lik nytte av. På den måten blir verdier som inkludering, likeverd og et mål om høy kvalitet på undervisningen som mulig ivaretatt (Håstein & Werner, 2014, s. 23).

Håstein & Werner skriver videre at de fleste lærere er enige i at det å tilpasse undervisningen er et stort og utfordrende arbeid, og skoleforskning viser at mange skoler har store utfordringer med å tilpasse opplæringen slik at den treffer alle og enhver. Det er avgjørende at hver enkelt skole kontinuerlig arbeider med prinsippet tilpasset opplæring, hva det betyr og hvordan man arbeider for å nå kravet slik at hver lærer blir kompetent og fortrolig nok med å følge opp arbeidet (2014, s. 23)

Den tilpassede opplæringen skal skje i felleskap hvor alle blir inkludert og drar nytte av det som blir undervist. Videre skal opplæringstilbudet være variert, ha relevans og inneha sammenheng hvor elevene får tatt i bruk erfaringer, evner og potensiale for å utvikle seg videre. Hver enkelt elev skal føle seg verdsatt av ansatte og medelever, og de skal selv være med på å medvirke innholdet i skolen (Håstein & Werner, 2014, s.29).

### ***2.1.2 Læringsmiljø***

Ifølge opplæringslova § 9 A-2 har alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette er med på å fremme trivsel, helse og læring (Opplæringslova, 1998). I hver eneste skoleklasse er det et mangfold av elever, hvor hver enkelt elev har sine styrker, forutsetninger og behov. Det er utfordrende for en lærer å skape et arbeidsmiljø som treffer hver eneste elev, men svært betydningsfullt for videre læring og utvikling (Ogden, 2022, s. 118).

Læringsmiljø er et vidt begrep som er vanskelig å definere kort (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.186). På den ene siden kan man se på læringsmiljø som det skolen gjør for å legge til rette for læring, derav arbeidsplaner, organisering og ulike arbeidsmetoder, samt hvordan skolen blir lagt opp til sosial læring og verdifulle relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 186). På den andre siden kan man se læringsmiljø fra elevenes side, hvordan de opplever miljøet og atmosfæren på skolen (2014, s. 186). Skaalvik & Skaalvik skriver videre at elevens motivasjon, læring og utvikling blir påvirket av elevens trivsel i læringsmiljøet (2014, s. 186).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet kjennetegn på et godt læringsmiljø som er med å sørge for at elever kan være kreative, trygge og selvstendige, samt fremme elevers læring. Det innebærer blant annet at skolen har gode innarbeidede rutiner når det kommer til mobbing og ved å utvikle en kultur hvor læring tilpasset hver enkelt elev står i fokus. Skolen skal også arbeide jevnlig for å forbedre læringsmiljøet på skolen. Videre er skolen i stadig utvikling for å innarbeide god klasseledelse, hvor gode relasjoner mellom lærer-elev-hjem er en forutsetning for et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Et annet viktig aspekt er lærerens måte å gi vurderinger og tilbakemeldinger på. Det er nødvendig at disse blir tilpasset elevens evner og forutsetninger, da dette påvirker elevenes læring, mestring og motivasjon (Skaalvik, 2014, s. 187). Elevene har rett til medvirkning, når det gjelder beslutninger som angår egen læring, samtidig som de skal vurdere eget arbeid og kompetanse både sosialt og faglig (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.192). Like viktig er en oversiktlig, forutsigbar og strukturert skolehverdag, hvor elevene vet hva som forventes av dem. Dette bidrar til at elevene følger seg trygge (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 219).

### ***2.1.3 Inkluderende og anerkjennende skole***

En inkluderende skole kan kjennetegnes ved at undervisningen og læringsmiljøet er tilpasset eleven sitt behov, funksjonsnivå og ståsted slik at eleven opplever tilhørighet, mestring og utvikling (Ogden, 2015, s. 92). Videre er lærerens kompetanse med å tilpasse undervisningen og engasjement for elevenes læring avgjørende for at arbeidet med å

inkludere alle elevene i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 190). For at elever ikke skal bli marginalisert fra fellesskapet er det viktig å arbeide for å forhindre, støtte og forebygge for utvikling av atferdsproblemer (Gjertsen, 2013, s. 150). En inkluderende skole legger til rette for at alle elever blir ivaretatt i fellesskapet, som igjen bidrar til bedre trivsel, prestasjoner og samhold (Ogden, 2015, s. 94). For elever med alvorlige sosiale og emosjonelle utfordringer og atferdsvansker, kan full integrering i ordinære klasser i noen tilfeller være svært vanskelig og virke mot sin hensikt. Likevel er det viktig at man tilstreber at eleven får delta i fellesskapet i egen klasse på ulike tidspunkt for å bevare følelsen av tilhørighet (Ogden, 2015, s. 94) Ifølge en PISA-undersøkelse fra 2015 står en av fire skoleelever i risikozonen for å havne utenfor fellesskapet da de ikke føler tilhørighet i skolen. (Jordet, 2020, s. 19). Dette kan igjen føre til varige psykiske og fysiske, og tallene forteller hvor viktig arbeid skolen har med å tanke på å skape inkluderende felleskap (Jordet, 2020, s. 19). Sosial utvikling er avgjørende for at man skal føle seg inkludert av fellesskapet og skape et positivt selvbilde (Befring, 2016, s. 183).

Anerkjennelse handler om å ivareta barns sosiale rettigheter og akseptere at andre er ulik en selv (Gjertsen, 2013, s. 31). Gjertsen skriver videre at barn som blir oversett og overlatt til seg ikke blir anerkjent (2013, s.31). Jordet viser til en modell som tar for seg tre former for anerkjennelse i skolen, nemlig kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting. De spiller inn på barns selvfølelse, selvrespekt og selvtilitt som bidrar positivt på elevenes læring, selvverd og helse (2020, s. 374). For det første skal elevene bli ivaretatt på en inkluderende og trygg måte fra gode relasjoner i skolen som gjør at deres grunnleggende psykologiske behov blir ivaretatt. Videre skal skolen sørge for at elever tar del i egen læring og sørge for et inkluderende felleskap hvor alle elever føler seg sett og respektert. Skolen skal også være en plass hvor elevene kan være seg selv og utvikle seg både faglig, sosialt og emosjonelt som menneske. Skolen har et ansvar for å skape en utforskende skole som er med på å gi elevene en mulighet for en meningsfull hverdag hvor elevene føler mestring og får brukt og utviklet sine ressurser og seg selv som menneske (Jordet, 2020, s. 371-374).

## **2.2 Sosial og emosjonell kompetanse**

I dette kapitlet vil jeg ta for meg sosial og emosjonell kompetanse som begrep og knytte dette om mot relevant teori. Jeg vil se på nærmere på nettopp sosial og emosjonell kompetanse, da jeg mener man som lærer må vite hvordan man skal arbeide med å heve elevers sosiale og emosjonelle kompetanse for å redusere elevens vansker. Da jeg i kapittel 1

tok for meg hva sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker omhandler med teori, vil jeg heller komme tilbake til disse begrepene i diskusjons og analysedelen.

### ***2.2.1 Sosiale og emosjonell kompetanse***

Sosial kompetanse blir sett på som «gode og stabile ferdigheter, kunnskaper og holdninger som fører til mestring av ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, og som fører til trivsel og utvikling» (Drugli, 2013, s. 122). Sosial kompetanse handler om evnen og kunnskapen barn har til å ta i bruk ferdigheter innen følelser, tenking og atferd for å videreutvikle sine sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å få sosiale relasjoner og vedlikeholde disse (Ogden, 2015, s. 228). Barns sosiale kompetanse bidrar til å se i hvilken grad barna har ferdigheter til å skape sosiale nettverk, utvikle og oppretthold vennskap og sosial aksept (Ogden, 2015, s. 28). Det er viktig å presisere at sosial kompetanse ikke vil si at man hele tiden strever etter å tilpasse seg den ønskelige atferden. Barn med god sosial kompetanse kan ha egne meninger, motsette seg krav eller gruppepress fra andre samt ha egne sosiale mål (Ogden, 2015, s. 229).

Emosjonell kompetanse handler om ferdigheter man har til å vise empati, åpne seg for andre og å beherske det å regulere følelsene sine (Befring & Uthus, 2019, s. 502-503). Det handler også om evnen man har til å spille på lag med følelsene våre og bruke denne evnen til å løse mellommenneskelige problemer og samtidig tilpasse seg situasjonen og omgivelsene (Fallmyr (2020, s. 54). Hvordan man håndterer følelsene sine avhenger i hvilken grad man klarer å oppdage, forstå og mestre de. Videre skal man reagere på følelsene sine på en hensiktsmessig måte (Fallmyr, 2020, s. 55). Å evne å håndtere sine følelser godt, vil spille positivt inn på elevens atferd, som igjen vil bidra med gjensidig forståelse og tillit. Nettopp av den grunn blir ofte god og hensiktsmessig følelseshåndtering sett på som mer effektiv enn håndtering av atferd (Fallmyr, 2020, s. 54).

## **2.3 Kartlegging, forebyggende arbeid, tiltak, metoder og strategier**

I dette underkapittelet vil jeg ta for meg kartlegging, forebyggende arbeid, tiltak og se på hvordan skolen kan arbeide med atferdsvansker som bunner ut i sosiale og emosjonelle vansker, og knytte dette opp mot relevant teori. Jeg ønsker å se nærmere på nettopp disse begrepene da jeg ser på de som sentrale for å vite hvordan man skal ivareta og arbeide med barn som har sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker.



### ***2.3.1 Kartlegging***

Hensikten med kartlegging er at man enklere skal kunne forstå elevens funksjonelle nivå, behov og utvikling for å videre tilpasse miljøet rundt (Nordahl et al, 2005, s.114). For å påvirke atferden og funksjonsnivået kan man ved å sette inn ulike miljøtiltak tilpasse elevens behov (Ogden, 2015, s. 32). En kartlegging bidrar til at man ser og får en nøyaktig beskrivelse av hvordan eleven fungerer, og at man deretter kan sette inn tiltak som treffer eleven positivt (Ogden, 2015). Både barnet og omgivelsene rundt er stadig i utvikling, som gjør at man i skolen ser på kartlegging som en dynamisk prosess. Av den grunn må kartleggingen hele tiden fornyes, tilpasses og vurderes da det hele tiden skjer endringer i barns liv, i form av nye relasjoner, miljøer og at barnet selv er i utvikling (Ogden, 2015, s. 33). Kartleggingsprosessen er lang, krevende og omfattende. I mange tilfeller kan det skje at det man trodde var årsaken til elevens utfordrende atferd, kun er en liten del av det større bilde og at det er mange årsaker til at eleven gjør som den gjør (Ogden, 2015, s. 33).

### ***2.3.2 Forebyggende arbeid***

Forebyggende arbeid handler om å legge til rette for alle elever, både i form av å redusere risikofaktorer som kan utløse u hensiktsmessig strategibruk, samt det å bidra til å videreutvikle elevenes iboende ressurser og kompetanse i form av ulike tiltak (Befring, 2019, s. 169). Målet er at elevene utvikler ressurser til å bruke de beskyttende faktorene som allerede finnes i miljøet og utvikle egen evne til selvbeskyttelse (Befring, 2019, s. 173). Ogden mener forebyggende arbeid passer godt inn i skolen da mange av de forebyggende tiltakene er tilpasset alle elevene, som gjør at de risikoutsatte elevene ikke blir satt i bås og skilt ut (2009, s. 104). Videre skriver Ogden om tre kjennetegn på et effektivt forebyggende arbeidsmiljø. For det første må de ansatte være enige om hva som forventes på skolen når det kommer til verdier og holdninger, og at både uønsket og ønsket atferd får like reaksjoner. Videre må miljøet være tilpasset slik at elevene kan være med på å påvirke tiltakene slik at deres meninger blir ivaretatt og de får et forhold til det som blir bestemt. For det tredje må det være et støttende, aksepterende og inkluderende miljø, hvor eleven føle mestring samtidig som de får utfordringer og motivasjon (Ogden, 2009, s. 105).

### ***2.3.3 Tiltak***

Årsaken til at elever utvikler atferdsvansker er omtrent alltid sammensatt av flere ulike faktorer, og dette er noe av det man må legge til grunn når man skal utvikle tiltak for å endre atferden (Nordahl et al., 2005, s. 101). For å løse utfordringer i skolen kan det settes inn tiltak

på skolenivå, gruppenivå for utsatte elever og på individnivå (Ogden, 2022, s. 92-93). Ogden skriver videre at tiltak som omfatter alle elevene i skolen har til hensikt å støtte positiv atferd for å redusere atferdsvansker (2022, s. 92). Tiltakene omfatter blant annet hvordan skolen arbeider med elever i forhold til krav til forventninger, regler og konsekvenser, samt ulike normer som er med å bestemme rutiner og hvordan skolen håndterer ulike situasjoner (Ogden, 2022, s. 99). Skoleomfattende tiltak har vist seg som den mest effektive mot å redusere og forebygge mot atferdsvansker (Nordahl et al., 2005, s. 101).

Tiltak på gruppenivå er tilpasset en gruppe elever som allerede har eller er i ferd med å utvikle atferdsvansker, og er en kombinasjon mellom skoletiltak og miljøtiltak som er tilpasset den enkelte gruppes forutsetninger og behov (Nordahl et al., 2005, s. 126). Denne tiltaksformen gjelder elever som ikke evner å følge de skoleomfattende tiltakene og har behov for mer spesifikke tiltak (Ogden, 2022, s. 93). Tiltakene kan blant annet omfatte undervisning i sosial kompetanse og ferdigheter, sinnemestring, problemløsning eller et utvidet samarbeid med foreldre og spesifikk kompetanse (Ogden, 2022, s. 93).

Når tiltak på gruppenivå ikke er tilstrekkelig, må man iverksette tiltak på individnivå (Nordahl et al., 2005, s. 123). Tiltakene kan blant annet omhandle utvikling av individuelle planer og mål som skal bidra til at eleven utvikler strategier til å håndtere konflikter, bygge relasjoner og selvregulering, ved hjelp av støtte, veiledning og undervisning i sosial og emosjonell kompetanse (Webster-Stratton, 2018, s. 309). I noen tilfeller kan det også være behov for ekstra foreldresamarbeid og samarbeid med andre instanser, som for eksempel Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Ogden, 2022, s. 94). Det er ikke alltid tiltak på individnivå virker best på eleven, og derfor er det et nyttig prinsipp at man først prøver å sette tiltak som kan være med på å løfte en hel gruppe, før man setter inn tiltak på individnivå (Ogden, 2009, s. 98).

#### ***2.3.4 Metoder og strategier***

I dagens skole fokuseres det mest på elevenes faglige, kognitive og intellektuelle utvikling, og det er ikke utviklet fagplaner der det arbeides mot sosiale og emosjonelle læringsmål på de forskjellige trinnene (Ogden, 2015, s. 260). Det mangler undervisningsformer og materiell, samt vurderingskriterier som gjør at arbeidet blir avhengig av den enkelte lærers kompetanse og evne til å legge til rette for undervising om temaet (Ogden, 2015, s. 260). Dette fører til at det kan bli stor variasjon i hvordan opplæring elevene får når det kommer til det sosiale og emosjonelle spekteret, som igjen kan bidra til at de som trenger det mest kan gå glipp av viktig kunnskap som de trenger i hverdagen.

Ogden (2015, s 253) skriver likevel at samvær med familie, andre betydningsfulle voksne og medelever gir større grad av læring enn ved å ha undervisning i faget (Ogden, 2015, s. 53). Samtidig finnes det ulike undervisningsmetoder som kan virke positivt inn på utviklingen av elevers sosiale kompetanse blant annet rollespill, sosial ferdighetstrening og andre ulike praktiske øvelser, samt ved å la eleven vurdere og få tilbakemelding på egne ferdigheter. Ved å bruke undervisningsmetoder som dette kan eleven enklere se sammenhengen og overføre dettet til lek og hverdagslige situasjoner man møter på (Drugli, 2013, s. 128-129). Ved å gi eleven rom for å selv evaluere og forklare hvordan de løser ulike utfordrende situasjoner, samt at eleven får tilbakemelding på hvordan man kan løse de, vil dette ofte føre til læring (Drugli, 2013, s. 129). I tillegg er samarbeidet mellom skole og hjem viktig. Hvis elevens oppførsel får konsekvente tilbakemeldinger både på skolen og i hjemmet vil dette virke positivt inn på læringen (Ogden, 2015, s. 259).

Barn med sosiale og emosjonelle vansker krever ofte mye oppmerksomhet og har lav impuls kontroll. Ved å hjelpe barn som har mye energi kan man avtale med eleven på forhånd når de skal ta pauser, ha variert undervisning, gi oppgaver som føles meningsfulle for eleven samt i minst mulig grad forsøke å oppsøke situasjoner som kan virke stressende på eleven (Befring, 2016, s. 189). Læreren bør tilstrebe å ha fysiske aktiviteter i løpet av dagen, og la eleven bruke virkemidler som hjelper på konsentrasjonen (Befring, 2016, s. 189).

Elever som opplever lite mestring i skolehverdagen vil med stor sannsynlighet utvikle et negativt selvbilde (Befring, 2016 s. 292). Av den grunn er det viktig at skolen ikke setter søkelys på negativ atferd, men isteden roser positiv atferd. Dette vil føre til at eleven gjentar den positive atferden og føler seg motivert (Befring, 2016, s. 292).

For å utvikle emosjonell læring må man legge til rette for at barn får muligheten til å lære og utvikle ulike situasjoner hvor de tar i bruk sine følelser, blant annet i vennskap- og kjærlighetsforhold og situasjoner som er en følelsesmessig påkjenning (Fallmyr, 2020, s 39-41). Det handler om å tilegne seg egenskaper som gjør det mulig å vise ulike følelser som er sosialt aksepterte og tilpasse følelsene etter situasjonen man befinner seg i (Befring, 2016, s. 85). Å lære dette i praksis kan være utfordrende, da man skal la barn utfolde sine følelser som gir de glede og mestring, samtidig som man må lære seg å kontrollere sitt følelsesspekter (Befring, 2016, s. 85). Ved at man finner måter barn blir interessert, motivert og engasjert legger man grunnlaget for effektiv læring (Befring, 2016, s. 65).

## 2.4 Relasjoner og samarbeid

I dette kapitlet har jeg tatt for meg samarbeidet mellom skole-hjem, lærer-elev relasjon, elevrelasjoner og andre samarbeid i skolen, og jeg har knyttet dette opp mot relevant teori. Jeg ser på relasjoner og samarbeid i skolen som særdeles viktige aspekter for å redusere atferdsvansker og for utvikling av elevers faglige, sosiale og emosjonelle kompetanse.

### 2.4.1 Skole-hjem samarbeid

Et skole-hjem samarbeid er lovfestet jf. Opplæringslova § 1-1 (1998), hvor skoleeier er har ansvaret å legge til rette for et samarbeid og inkludere foreldrene i barnets opplæring (Befring, 2016, s. 273). På samme side er de foresatte pliktige til å informere skolen om situasjoner som oppstår som er av stor betydning for elevers læring (Befring, 2016, 273). Samarbeidet er en svært viktig relasjon i skolen som er viktig for barns utvikling og læring (Hafstad, 2008, s. 233). Et vellykket skole- hjem samarbeid skal bidra til trygge og forutsigbare rammer for eleven (Befring, 2016, s. 193).

Det er en sammenheng i hvilken grad foresatte involveres seg i barnas opplæring og i hvilken grad elevene lærer og utvikler seg (Befring, 2016, s.272). De fleste foreldre mener at samarbeidet med skolen er nyttig og skaper gjensidig tillit, samtidig som læreren ser på dette samarbeidet som et godt virkemiddel til arbeidet med barna. Befring opplyser videre om at omlag ti prosent av barnas foresatte opplever at skolen tar barnets utfordringer på alvor når de kommer med en bekymring (Befring, 2016, s. 272). En slik oppfatning kan skape utfordringer i relasjonen mellom skolen og hjemmet, som igjen kan bidra til utfordringer mellom skolen og eleven. En konflikt med en av partene kan være ødeleggende og vanskeliggjøre relasjonen, ved at man må ta et standpunkt i situasjonen. Ofte tar man standpunkt med den man har mest følelsesmessig relasjoner til, altså den man kjenner best. Ved at man er mer enig med den ene, vil ofte den andre relasjonen bli dårligere (Hafstad, 2008, s. 233).

Man er avhengig av en god relasjon til foreldrene, da denne positiviteten og tryggheten kan smitte over på barnets tanker knyttet til skolen (Hafstad, 2008, s. 234). Det er i tillegg barnets foresatte som kjenner barnet best, og som kan forklare hvordan situasjoner som oppstår kan håndteres (Befring, 2016, s. 193). Videre er det viktig å ha en god og jevnlig dialog med foresatte, hvor man kan ha jevnlig kommunikasjon hvis det oppstår situasjoner hjemme eller på skolen (Befring, 2016, s. 193). Det er minst like viktig å si ifra når eleven har gjort noe positivt eller uventet bra som gjøre relasjonen positiv og tillitsfull (Befring, 2016, s. 193). Hvis partene i samarbeidet klarer å se både eleven og hverandre fra ulike perspektiver, kan samarbeidet være en stor ressurs i læringsarbeidet (Befring, 2016, s.272).

### ***2.4.2 Lærer-elev relasjon***

I løpet av en vanlig hverdag er læreren blant annet den personen eleven ser mest til og er ofte svært betydningsfull for elever (Webster-Stratton, 2018). Fallmyr skriver om viktigheten av å skape en god relasjon mellom lærer og elev så tidlig som mulig i skoleårene, som igjen bidrar til økt motivasjon og engasjement for skolearbeidet (2020, s. 48). Det viser seg at dette gjelder spesielt for de elevene som har utfordringer på skolen og i fagene (Fallmyr, 2020, s. 48). Det er tvetydig i hvilken grad elever som tar i bruk uhensiktsmessige strategier har større risiko til å skape en dårlig relasjon til lærer, men at det er klare fordeler med en god relasjon (Fallmyr, 2020, s. 51).

En god lærer-elev relasjon kan gjenkjennes i form av omsorg, støtte, nærhet, ærlighet og respekt mellom lærer og elev. Relasjoner hvor begge parter opplever å bli sett og anerkjent for den man er, kan bidra til trygghet, læring og mestring. På den andre siden kan dårlige relasjoner mellom lærer-elev føre til at eleven ikke opplever å bli anerkjent av læreren. Dette kan bidra til uenigheter, sinne og engstelse som kan være hemmende for læring og mestring (Drugli, 2013, s. 57-59).

En god relasjon mellom lærer og elev kan virke støttende, beskyttende og forebyggende for barn som er enten har eller er i risiko for å utvikle psykiske plager. Samtidig kan det spille positivt inn på elevens selvbilde, relasjoner til andre, tilhørighet og virke positivt inn uhensiktsmessig atferd (Fallmyr, 2020, s. 49). Lærere bør møte elevene med varme, trygghet og sette seg inn i elevenes utfordringer, uten å være autoritære og bestemmende ovenfor elevene (Fallmyr, 2020, s. 49). På den måten kan relasjonen bidra positivt inn på elevens sosioemosjonelle tilpasningsevne ved å både virke forebyggende og hjelpe til på allerede pågående plager (Fallmyr, 2020, s. 50).

### ***2.4.3 Elev-relasjoner og sosial læring***

Betydningen av vennskap er stor, og for barn er det essensielt å være en del av noe (Nordahl et al., 2005, s. 13). Den styrker ikke bare elevens følelse av tilhørighet, men bidrar også til at barn utvikler empati for andre, lærer seg å samarbeide og løse konflikter (Webster-Stratton, 2018, s. 413). Barn som havner utenfor fellesskapet, kan ha stor innvirkning på barnets sosiale og emosjonelle vansker. Det kan forårsake depresjon, angst og andre psykiske lidelser, samt føre til lite faglig utbytte (Webster-Stratton, 2018, s. 413).

Barn utvikler tidlig emosjonelle egenskaper som det å kjenne igjen og forstå sine egne og andres følelser. Ut ifra dette blir barnets sosiale og emosjonelle kompetanse dannet og

videreutviklet. Dette bidrar til at barn blir tilpasningsdyktige og binder relasjoner (Ogden, 2015, s. 63). Den sosiale læringen oppstår i samspillet med signifikante andre, jevnaldrende og andre innflytelsesrike personer i livet (Ogden, 2015, s.63). Under oppdragelsen og i samhandling med andre blir elever gjort oppmerksom på hva som akseptabel atferd (Ogden, 2015, s. 64). Relasjoner bidrar til at elever lærer impuls kontroll, sosiale normer og blir godt sosialt tilpasset. Begrenset sosial kontakt med jevnaldrende kan være sosialt læringshemmende (Ogden, 2015. 64).

Elever som er impulsive, dominerende, frustrerte og emosjonelt tilbaketrukkende har ofte vanskeligere for å både skape og holde på relasjoner (Webster-Stratton, 2018, s. 414). Derfor er det enda viktigere at voksne innleder samspill med jevnaldrende, veileder og støtter elevene i lek for å hjelpe de med å havne innenfor miljøet (Webster-Stratton, 2018, s. 415).

#### ***2.4.4 Andre samarbeid i skolen***

Sosiale og emosjonelle vansker som bunner ut i atferdsvansker er i mange tilfeller svært komplekse, og krever dermed ansatte med god kompetanse rettet mot vanskene som kan tilnærme seg arbeidet på ulike måter tilpasset eleven (Drugli, 2013, s. 175). Det vil ikke være tilstrekkelig at én instans arbeider med å redusere og forebygge vanskene. Man er avhengig av at man arbeider likt på ulike arenaer, og dermed må man samarbeide med andre instanser (Nordahl et al., 2005, s. 169). Målet er at denne kunnskapen skal være tilgjengelig på skolen. Derfor er det viktig at personer som besitter en slik spesifisert kompetanse er tilgjengelig i PPT eller BUP, som er instanser som skolen stadig er i samarbeid med i utfordrende saker.

Det tverrfaglige samarbeidet avhenger av at man er samordnet og vet hvilke roller man har. Skolen har et stort ansvar i å kartlegge hvilke barn som trenger ekstra støtte og veiledning, og eventuelt om det er behov for et slikt tverrfaglig samarbeid (Drugli, 2013, s. 175). Det er flere indikasjoner på at dette samarbeidet ikke fungerer optimalt, hvor man fortsatt har en vei å gå når det kommer til kompetansedeling, informasjonsflyt og veiledning (Meld. St. 6, 2019-2020). Et tverrfaglig samarbeid må ha en klar hensikt, felles mål som er tydelige og realistiske, samt konkrete delmål, tidsplan og tydelig ledelse (Drugli, 2013, s. 175). Hvis alle som er rundt barnet gjør det samme, evaluerer tiltak og effekt, vil man få klarhet i hva som fungerer og ikke, og dermed kan man bedre vanskene til eleven (Nordahl et al., 2005, s. 12). Hvis man prøver ut ulike tiltak som over tid ikke fungerer er det viktig at man samarbeider med andre som besitter denne kunnskapen som kan veilede og støtte (Drugli, 2013, s. 175). Støtte kan man også få på skolen i form av kollegialt samarbeid med

andre ansatte, deriblant ledelse, samarbeid med teamet og andre samarbeid (Nordahl et al., 2005, s. 179).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for å besvare denne oppgaven. Jeg vil videre belyse hvordan intervjuene ble forberedt, gjennomført og analysert. Til slutt vil jeg se på oppgavens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

### 3.1 Metodevalg

Hovedmålet med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan skolen tilrettelegger for barn som har utviklet atferdsvansker på bakgrunn av sosiale og emosjonelle vansker. For å svare best mulig på problemstillingen har jeg derfor valgt å hente ut informasjon gjennom en kvalitativ forskningsmetode. En slik forskningsmetode har som mål å ta for seg menneskers hverdag og erfaringer, hvor informantene beskriver og forteller om deres virkelighet og erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Postholm & Jacobsen beskriver at det essensielle i kvalitative studier er å forstå den andre (2018, s. 95). Jeg ønsker å få innblikk i mennesker som har arbeid og erfaring knyttet til opplevelser av barn med sosiale og emosjonelle vansker med utfordrende atferd i skolen, og jeg ser det dermed hensiktsmessig å velge en slik tilnærming til oppgaven.

I denne studien kommer jeg til å benytte et fenomenologisk syn for å beskrive og forstå virkeligheten som er utbredt når det kommer til kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 43). Filosofen Edmund Husserl grunnla fenomenologien rundt 1900-tallet og har i senere tid blitt videreutviklet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Det som kjennetegner det fenomenologiske perspektivet er at man presist beskriver fenomenet og hva som skjer, og på den måten blir informantenes objektive beskrivelser en form for sannhet. Fenomenologiens mål er så undersøke andre sine opplevelser av enkeltfenomener, som kan skape en felles forståelse av allmenne fenomener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Jeg henvender meg derfor til relevante personer for å undersøke deres erfaringer og oppfatninger. På den måten vil jeg få bredest mulig kunnskap, og få et best mulig bilde av hvordan elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker blir ivaretatt i skolen. Gjennom et fenomenologisk vitenskapssyn vil jeg få en økt forståelse av hvordan informantene opplever arbeidet med barn med emosjonelle og sosiale vansker sett ute i fra deres virkelighet og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dette synet er utbredt i kvalitativ forskning og søker intervjupersonens forståelse og nøyaktige beskrivelser av

fenomenet, som i denne studien blir barn med atferdsvansker knyttet til emosjonelle og sosiale vansker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). For å få en dypere innsikt og forståelse av barns hverdag med en slike utfordringer, jeg valgt bruke intervju som metode for å se på informantenes opplevelser, meninger og erfaringer rundt dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Da mennesker vanligvis ikke får skrevet ned sine tanker like godt som de får snakket om de, ønsker jeg å gjennomføre forskningen muntlig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118).

### **3.2 Intervju som forskningsmetode**

Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å forstå informantenes hverdag og erfaringer sett ut ifra deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017, s 43). Jeg valgte intervju som metode da dette er et godt verktøy for å finne ut om hvorfor ting skjer eller ikke skjer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Et fenomenologisk syn er basert på den subjektive opplevelsen og ønsker å få en forståelse av meningen i andre personer sine erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Informantenes opplevelser og erfaringer danner grunnlaget for en felles forståelse av fenomenet man studerer og baserer seg på at man oppfatter virkeligheten slik som informantene oppfatter og erfarer den (Thagaard, 2018, s. 36).

I denne oppgaven ønsker jeg å få en større innsikt i hvordan informantene opplever hverdagen og arbeidet med elever med emosjonelle og sosiale problemer, samt hvordan de ivaretar og tilrettelegger for elevene. Jeg ønsker også å få en bedre innsikt i utfordringene rundt elever med slike utfordringer, hva som fungerer i ulike situasjoner og også hva som ikke fungerer så godt. Ved å gjennomføre en fenomenologisk studie kan jeg gjennom å utforske informantens erfaringer få en forståelse av hvordan de arbeider med å ivareta barn med sosiale og emosjonelle vansker som bunner ut i atferdsvansker (Thagaard, 2018, s. 36).

For at informantene enklere skal ta med seg sin egen hverdag, refleksjoner og erfaringer inn i intervjuene, så jeg på det som mest relevant å gjennomføre semistrukturerte intervjuer sett ut ifra informantenes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Semistrukturerte intervjuer er verken en åpen eller lukket samtale, men en samtale som styres av spørsmål innenfor bestemte temaer lagd av intervjueren på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). En slik form for intervju danner grunnlag for frie og avslappende samtaler, samtidig som intervjuets hensikt er nøye konstruert og planlagt gjennom en intervjuguide som fører samtalen inn på bestemte temaer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46).



### *3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide*

I forbindelse med utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg 2) brukte jeg god tid på å planlegge og utforme relevante og åpne spørsmål som skulle bidra til å svare så godt på problemstillingen min som mulig (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg valgte å stille 12 spørsmål som omhandlet et eller flere temaer slik at jeg var sikker på at jeg fikk med meg datamaterialet til å dekke alle temaene, samtidig som jeg gikk i dybden på hvert spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Spørsmålene jeg stilte var åpne spørsmål gjorde at informantene kunne gi meg utfyllende svar fra deres erfaringer, og på den måten komme inn på temaer vi ellers ikke hadde kommet inn på (Thagaard, 2018, s. 97). Informantene kunne derfor også dele sine erfaringer som informanten var komfortabel med, samtidig som spørsmålene bidro til virkelige erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Dette gjorde også at jeg som intervjuer var klar over at jeg måtte stille gode oppfølgingsspørsmål underveis, eller korrigere samtalen tilbake til temaene om vi havnet for langt utenfor (Thagaard, 2018, s. 95).

Intervjuguiden inneholdt forslag til spørsmål i en bestemt rekkefølge, hvor intervjuet startet med at de fikk fortelle om sin arbeidserfaring og kompetanse på området for å få en naturlig start (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Videre inneholdt intervjuguiden noen definisjonsspørsmål innen temaet og spørsmål om hvilke utfordringer elevene møter i hverdagen og hvordan disse vanskene påvirker de. Jeg valgte også å ha spørsmål hvor viktig de mener skoler sitt arbeid er og hvordan kartleggingsprosessen fungerer. I tillegg valgte jeg å stille spesifikke spørsmål om hvordan tiltak og tilpasninger de har for spesifikke vansker, ulike situasjoner og miljøer. Dette var åpne spørsmål som førte til at vi gikk i dybden på temaet, slik at man nødvendigvis ikke bør være låst fast til rekkefølgen på spørsmålsforslagene under gjennomføringen av semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg opplevde at vi ofte kom naturlig inn på spørsmålene jeg hadde utarbeidet på forhånd. Likevel var det nyttig å ha intervjuguiden der som en forsikring på at vi kom igjennom alt.

### *3.2.2 Valg av informanter*

I denne oppgaven skal jeg som nevnt få et større innblikk og en bedre forståelse av hvordan barn med emosjonelle og sosiale vansker blir ivaretatt i skolen, med søkelys på tiltak og tilrettelegging. Jeg har derfor valgt ut informanter strategisk, i form av de som har mye erfaring og som arbeider eller er tett på barn med slike utfordringer i tilknytning til skolen eller privat (Tjora, 2012, s. 145). Videre ønsket jeg at forskningen skulle treffe så bredt så mulig for å gi meg en oversikt og forståelse for hvordan barn blir ivaretatt. På bakgrunn av

dette søkte jeg informanter fra forskjellige arbeidsplasser og med ulik bakgrunn som kunne bidra til at de så skolen fra ulike syn, samtidig som de hadde sterk tilknytning til den i arbeidet med barn med denne problematikken.

Et kvalitativt intervju har til hensikt å gå i dybden på det man forsker om, og av den grunn trenger ikke antallet intervjupersoner å være for stort (Dalland, 2020, s. 81). Jeg valgte derfor å intervju tre informanter for å få til dype, gode og konstruktive samtaler.

Informantene ble valgt ut på bakgrunn av deres arbeid og erfaring knyttet til sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker. To av informantene ble anbefalt, mens den siste informanten har jeg selv bekjentskap til. På bakgrunn av mitt bekjentskap til en av informantene førte det med seg en del praktiske og etiske betingelser som knyttes til personvern, anonymitet og følelsesmessige utfordringer som jeg vil komme nærmere tilbake til når jeg diskuterer oppgavens reliabilitet og validitet (Dalland, 2020, s.78).

Informant 1 har arbeidet som lærer i 16 år, og har også et barn med atferdsvansker knyttet til sosiale og emosjonelle vansker som går på en annen skole. Denne informantens bakgrunn så jeg på som spesielt interessant, da informanten kunne bidra med både sin erfaring som pedagog og foresatt til barn med slike utfordringer. Dette bidro til at jeg som intervjuer fikk mulighet til å få beskrivelser sett fra et lærerperspektiv og fra et foreldreperspektiv fra en og samme informant, som jeg mener er med på å styrke datainnsamlingen min.

Informant 2 er utdannet spesialpedagog og arbeider i PPT, spesifikt med barn med atferdsvansker i ulik grad. Informanten er utdannet lærer med 16 års erfaring. Informanten har tatt etterutdanninger og spesialisert seg innenfor atferdsvansker. Det at læreren har erfaring fra arbeid i skolen og utenfor skolen mener jeg er med på å styrke informantens uttalelser.

Informant 3 arbeider som spesialpedagog i skolen, og jobber for tiden en til en med en elev som har utfordringer knyttet til sosiale og emosjonelle vansker med atferdsproblematikk. Informanten har arbeidet som spesialpedagog i skolen i ti år og har dermed god erfaring med denne tematikken.

Disse tre informantene gav meg en bred forståelse av problematikken og jeg fikk innsyn i ulike tiltak, tilpasninger og opplevelser sett fra flere ulike perspektiver. Alle var godt kvalifiserte for oppgaven med ti til 20 års arbeidserfaring og livserfaring på området (Dalland, 2020, s. 80). Samtlige av informantene er genuint interessert i elever som er i sårbare situasjoner, og verdsetter arbeidet sitt høyt for å gjøre hverdagen bedre for disse elevene.

### *3.2.3 Forarbeid og gjennomføring*

I forkant av intervjuene søkte jeg Norsk senter for forskningsdata (NSD) om godkjenning til å intervju informantene mine, og om gjennomføring av oppgaven (vedlegg 3). Deretter gav jeg ut skriftlig informasjon til intervjupersonene om at jeg plikter meg til å opprettholde taushetsplikt og anonymitet, samt at jeg gav de et skriftlig samtykke med informasjon om hva prosjektet dreier seg om, og hvem som er ansvarlig for det (vedlegg 1) (Dalland, 2020, s. 82).

Jeg forberedte meg godt før selve intervjuene ved at jeg tenkte nøye gjennom målene for hvert intervju, samt at jeg satt meg godt inn i informantenes arbeidsoppgaver for å få et så vellykket intervju som mulig (Dalland, 2020, s. 82). Samtidig krever det i en slik intervjusituasjon å stille gode oppfølgende spørsmål og vite når du har fått nok informasjon for å holde samtalen i et godt driv (Dalland, 2020, s. 82). Dette gjorde at jeg tenkte nøye igjennom ulike veier intervjuet kunne ta, og eventuelle spørsmål jeg burde stille, for å få samtalen dit jeg ønsket for å nå målet med intervjuet. Å gjennomføre intervjuer er på mange måter en treningssak, og en situasjon jeg som student har liten erfaring med (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed falt det meg naturlig å gjennomføre et prøveintervju for en kvalitetssjekk av mine ferdigheter som intervjuer, og for å kontrollere at intervjuguiden var tilstrekkelig. Dermed hadde jeg også god tid å gjøre eventuelle endringer samt å få selvtillit og trygghet i intervjusituasjonen. Jeg fikk også mulighet til å kontrollere at det tekniske utstyret fungerte som det skulle, noe jeg også gjorde rett før intervjuene (Dalland, 2020, s. 93). Et prøveintervju bør gjennomføres på en person som har relativt like egenskaper som de utvalgte informantene, og av den grunn utførte jeg prøveintervjuet på en lærer som har erfaring med atferdsvansker knyttet til barn med emosjonelle og sosiale vansker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 93).

Gjennomføringen av intervjuene er bygget på premissene for et semistrukturert forskningsintervju hvor formålet er få beskrivelser og erfaringer fra intervjupersonenes perspektiver, samt forstå ulike temaer og problemstillinger i deres hverdagslige liv slik de selv oppfatter det (Dalland, 2020, s. 69). Et semistrukturert forskningsintervju kjennetegnes ved at det fremstår som litt mer løssluppent og uformelt enn et strukturert intervju, samtidig som en godt utarbeidet intervjuguide er med på å legge de tematiske rammene for samtalen (Dalland, 2020, s. 68).

Kvale & Brinkmann skriver videre om viktigheten av en god start på intervjuet. Det er essensielt at det blir skapt en god dialog med at intervjueren er forståelsesfull og respektfull, lytter og viser interesse for hva informanten sier (2015, s.160). Det er naturlig at intervjueren

starter med å fortelle litt om seg selv og hva formålet med oppgave, i tillegg til å forklare lydopptakerens oppgave og gi informantene mulighet til å stille spørsmål hvis de lurte på noe (Kvale & Brinkmann, 105, s. 160).

Som intervjuer var min oppgave å legge grunnlaget for oppgavens datamateriale, være en god lytter og stille gode oppfølgingsspørsmål slik at jeg fikk all den verdifulle informasjonen jeg trengte (Dalland, 2020, s. 82). Mot slutten av intervjuet var det naturlig med en oppsummering av de ulike temaene vi hadde vært innom. Dette kan være nyttig da intervjuer og intervjuperson får tenkt igjennom hva de har snakket om og muligens komme på mer informasjon de ikke har vært igjennom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Samtidig kan det være verdifullt for informanten å gjennomføre en form for debriefing hvor informanten kan endre eller kommentere på temaer de har vært innom, for å minimere sjansen at informanten ikke sitter igjen med en dårlig følelse etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Under slike typer forskningsintervjuer beskriver Kvale & Brinkmann at informantene ofte opplever slike intervjuer som en berikelse og at man kan oppleve å komme inn på temaer som man ikke hadde tenkt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Både under gjennomføringen og i etterkant sitter jeg som intervjuer med en god følelse av at mine informanter opplevde dette som kunnskapsrikt, hvor både intervjuer og informanter sitter igjen med gode tanker og refleksjoner som kan komme begge til nytte i fremtiden.

For å enklere få frem informantenes egne meninger valgte jeg å gjennomføre intervjuene individuelt. Ved å benytte denne måten er det en fordel at den som intervjues ikke trenger å ta hensyn til hvordan informanten fremstår for andre. Et slikt anonymt og individuelt intervju er derfor en god metode når man skal få frem hvordan den man intervjuer tenker og mener. Dette kan føre til mer åpenhjertige og ærlige svar (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). For meg som er en uerfaren intervjuer føltes det også trygt og godt å intervjuer en om gangen, som også gjorde det enklere for meg å få mest mulig informasjon om det jeg ønsket svar på.

Med mål om å gjøre det så trygt og naturlig som mulig for informantene møttes vi på deres arbeidsplass for gjennomføringen av intervjuene (Dalland, 2017, s. 81). Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt. Dette kan være en fordel med tanke på at man med større sannsynligheten får en bedre og nærmere relasjon til den man intervjuer, som igjen kan føre til en mer åpen samtale (Postholm & Jacobsen, 2011, s.68).

### ***3.2.4 Transkribering***

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg materialet for å sammenligne og analysere all informasjonen informantene gav. Kvale & Brinkmann beskriver transkripsjon eller

transkribering som en prosess hvor det muntlige intervjuet gjøres klart for analyse, altså en transformasjon eller oversettelse fra den muntlige intervjusamtalen til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når man transkriberer et sosialt samspill er det vesentlige aspekter som er utfordrende å overføre til skriftspråk, derav ironi, kroppsspråk, gester, latter og stemmeleie som er en del av den helhetlige konteksten, og transkribering blir derfor sett på som svekkende for kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Av den grunn er det ifølge Tjora en stor fordel om det er den samme personen som transkriberer som gjorde intervjuet, da personen kan se tilbake til intervjuet og se for seg hvordan samspillet var (Tjora, 2012, s. 145). En annen metode kan være å notere underveis for å heve kvaliteten på transkriberingen (Dalland, 2020, s. 95). For å heve kvaliteten og gjøre transkriberingen enklere valgte jeg å gjøre et lydopptak av intervjuet. Dette bidro til at jeg enklere kunne høre stemmeleie, tonefall og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Transkribering er en forberedende prosess før man kan analysere dataene man har samlet inn, og bidrar til at man får en bedre oversikt og enklere kan strukturere innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Jeg valgte å transkribere innholdet om til en formell stil for å enklere få struktur og oversikt over innholdet, samt at jeg mener dette er mest hensiktsmessig til oppgavens formål som er å få mer informasjon om hvilke tiltak skolen har når det gjelder å ivareta barn med sosiale og emosjonelle vansker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

Jeg prioriterte å sette av god tid til å transkriberingen, da dette kan være omfattende og tidkrevende avhengig av intervjuets mengde og innhold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene med et par dagers mellomrom, slik at jeg fikk tid til å gjennomføre transkriberingen av det ene intervju før neste intervju. Dette førte også til at jeg fikk god tid til å tenke gjennom og gjøre ønskede endringer til neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Da jeg var ferdig med å transkribere alle intervjuene analyserte jeg og sorterte datamaterialet.

### **3.3 Analyseprosessen**

Kvale og Brinkmann skriver om viktigheten av å ta i bruk nyttige analyseteknikker som hjelpemiddel for å enklere avdekke ulike funn fra transkripsjonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 221).

Koding og kategorisering blir videre sett på som en av de mest benyttede metodene for å sortere data fra intervjuer, og var en teknikk jeg også så på som hensiktsmessig å bruke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Jeg valgte å analysere datamaterialet basert på tematisk

analyse, ved å følge trinnene til en fenomenologisk basert meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Denne analytiske prosessen baserer seg på å gjengi informantenes uttalelser til korte setninger som viser meningen i informantens erfaringer, og kan være til god hjelp for å analysere lange intervjuetekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Videre vil jeg forklare hvordan jeg analyserte materialet ved å følge Kvale & Brinkmanns fem steg i prosessen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232). Det første jeg gjorde var å sette meg godt inn i datamaterialet og transkripsjonen. Jeg lyttet og leste gjentatte ganger, samt at jeg så tilbake på stemningen og kroppsspråket informantene hadde på intervjuet for å få så nøyaktige beskrivelser som mulig. Videre skrev jeg ned alle uttalelsene jeg så på som relevante og prøvde etter beste evne å ta vekk uttalelser som omhandlet samme tema. Dette var noe som ikke var enkelt da jeg opplevde at fler av temaene var sammensatte og hang naturlig sammen med hverandre. I steg tre tematiserte jeg informantenes uttalelser til korte setninger, som hjalp meg med å enklere se meningen med uttalelsene og hvilket tema det omhandlet. Disse temaene omhandler essensielle aspekter ved en skole, sentrale begrep, strategier for å håndtere sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker og viktigheten av relasjoner og samarbeid i skolen med relevante undertemaer. Dette bidro til å gi mening, samtidig som jeg fikk god oversikt over innholdet (Thagaard, 2018, s. 155). I steg fire undersøkte jeg i hvilken grad uttalelsene kunne bidra til å besvare problemstillingen min. Etter at jeg sammenlignet de ulike svarene til informantene fikk jeg også bredere forståelse av hva de gjorde likt, og på den måten så jeg ulikheter i meningene og erfaringene deres (Thaagard, 2018, s. 159). I steg fem tok jeg uttalelsene som jeg så på som relevante og gjorde det til deskriptive utsagn om informantenes meninger og erfaring av fenomenet sett ut fra deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

### **3.4 Reliabilitet og validitet**

Med tanke på at denne oppgaven er basert på kvalitativ forskning vil det være naturlig å se nærmere på oppgavens reliabilitet og validitet. Begrepene er kriterier som forteller noe om oppgavens kvalitet og troverdighet, og ser på oppgavens pålitelighet og gyldighet (Tjora, 2012, s. 202). Jeg vil av den grunn i dette kapittelet drøfte oppgavens reliabilitet og validitet.

#### **3.4.1 Reliabilitet**

Reliabilitet er et begrep som ser på om forskningsresultatet er troverdig. For å måle troverdigheten kan man se på i hvor stor grad andre forskere kan bruke og gjenskape forskningsresultatet på nytt og i den grad måle hvor pålitelig oppgaven er (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 276). Hvis en annen forsker bruker samme intervjuguide som jeg utarbeidet, og transkriberer og sorterer materialet på samme måte som jeg har gjort vil det være mulig å gjennomføre intervjuene relativt likt. På en annen side mener Dalen at det vil være vanskelig å få nøyaktig samme resultat tross bruk av samme intervjuguide og analyseverktøy (Dalen, 2011, s. 93). Dette er med tanke på at forskerens rolle, samspillet med informanten, og intervjusituasjonen står sterkt i kvalitative forskningsintervjuer (Dalen, 2011, s. 93). I denne oppgaven har jeg som intervjuer hatt kjennskap til en av informantene fra tidligere. Dette er noe som kan ha påvirket samspillet på bakgrunn av min rolle som intervjuer. Likevel mener jeg at dette har bidratt positivt inn på datamaterialet, da jeg tenker at det å kjenne informantene godt bidrar til at de er trygge med meg i intervjusettingen og bidrar med ærlige beskrivelser. Intervjuene ble også foretatt på steder der de er kjent og føler trygghet. Med tanke på disse aspektene kan det være vanskelig å gjenskape de samme forskningsresultatene eksakt, men det kan til en viss grad være mulig å gjenskape nokså like resultater.

### **3.4.2 Validitet**

Validitet blir ifølge Kvale og Brinkmann definert som sannhet, riktighet og styrke i en uttalelse og tar for seg i hvilken grad metoden som er valgt i denne oppgaven er egnet til å finne best mulig svar på problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Man belyser validiteten ved å komme med systematiske og gode begrunnelser som ligger til grunn for de ulike valgene som er gjort under forskningen. Det er viktig å nevne at validiteten gjelder gjennom hele prosessen, og ikke bare i ulike kapitler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Kvale og Brinkmann deler validering inn i 7 ulike faser: 1) Tematisering, studien skal være forankret i solid teori. 2) Planlegging, hele forskingsprosessen skal være nøye planlagt samt bli sett på med et kritisk blikk. 3) For at forskningen skal inneha høyest mulig kvalitet og for at man skal nå formålet med oppgaven er det avgjørende at intervjupersonene som er utvalgt er godt egnet til å gi best mulig svar på intervju spørsmålene som danner grunnlaget for datainnsamlingen. 4) Transkribering, hvilken form som er mest hensiktsmessig når man gjør om fra muntlig til skriftlig form. 5) Analysing, i hvilken grad spørsmålene i intervjuet blir logisk tolket. 6) Validering, gjennomføre reflektere vurderinger i de ulike valgene som er gjort gjennom forskningsprosessen. 7) Rapportering, hovedfunnene i oppgaven rapporteres godt, som bidrar til at bedømmelsen av studiens validitet blir sett på som solid av leseren.

I denne oppgaven har jeg knyttet sentral og relevant teori opp mot teamet, utarbeidet en formålstjenlig intervjuguide sett opp mot forskningsspørsmålet, samt systematisert og

sortert relevant og nyttig datamateriale fra informantene. Informanten mine er plukket ut ifra erfaring og kompetanse som har gode hensikter med å delta på intervjuene og i denne studien. På bakgrunn av dette føler jeg at jeg har fått solide og gode funn som kan hjelpe meg videre i arbeidet som lærer, og forhåpentligvis andre. Noe som kan være med på å svekke studiens validitet er at det kun er brukt tre informanter til å samle datamaterialet, noe som gjør at mine funn kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). På en annen side har jeg gått i dybden på hvert intervju og hentet ut mye nyttig og hensiktsmessig datamateriale. Jeg har samtidig gjort mitt beste for å gjengi uttalelser fra informantenes egne erfaringer og tanker, som jeg mener er med på å styrke oppgavens validitet.

Som student har jeg foreløpig liten erfaring som forsker, noe som gjør at jeg kan ha utfordringer med å lese kroppsspråk, stille de rette spørsmålene til rett tid og få flyt i samtalen som kan være en svekkelse. Likevel er min magefølelse god etter intervjuene, og jeg er trygg på at jeg har hentet inn relevant og god informasjon.

### **3.5 Etske betraktninger**

I gjennomføringen av kvalitative forskninger støter man på flere etiske problemstillinger, hvor det kan være utfordrende å legge seg på en linje hvor man holder seg innenfor det etiske spekteret samtidig som man oppnår ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). I en slik studie vil man danne et sosialt samspill med informanter med ulike erfaringer og livssituasjoner, og man må være spesielt påpasselig med å gjøre etiske hensyn når man utforsker menneskers privatliv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97).

I denne oppgaven har jeg valgt å intervju en forelder av et barn med utfordringer knyttet til sosiale og emosjonelle vansker som viser utagerende atferd. Jeg har fra før av bekjentskap til både barnet og den foresatte. Denne forelderen er også lærer med spesialpedagogutdanning, og arbeider med barn med lignende utfordringer til vanlig. Dette gir meg som intervjuer en unik og ærlig innsikt i utfordringene privat i hjemme, på arbeidsplassen og hvordan forelderen opplever at skolen til sitt barn arbeider for at barnet skal bli ivaretatt. Det er essensielt å legge til at forelderens arbeidsplass tilhører en annen skole enn sitt barn. I en kvalitativ studie som dette byr denne kontakten på etiske utfordringer som jeg må ta stilling til. Jeg som intervjuer ønsker å få en dypest innsikt som mulig i privatlivet til personen om et tema som mest sannsynlig er meget sårt og inngripende i intervjupersonens liv. I dette tilfelle kan forelderen føler seg krenket, samtidig som intervjueren ikke ønsker å trække feil av respekt. Dette kan føre til at man aldri kommer helt i dybden av temaet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96). I eget tilfelle mener jeg at dette ikke gikk utover mitt intervju



med denne forelderen. Det var informanten selv som stilte seg til disposisjon etter eget ønske med mål om å undersøke noe som kunne få barnet, og andre i lignende posisjon, bedre ivaretatt. Samtidig gav jeg ut intervjuguiden på forhånd som gjorde det mulig å endre eller utelate eventuelle utfordrende spørsmål. Dalland skriver om viktigheten av åpenhet og avklaring rundt roller før intervjuet som kan være med på styrke troverdigheten (Dalland, 2020, s. 89). Ettersom vårt bekjentskap går lengre tilbake i tid vet jeg at intervjupersonen er genuint opptatt av temaet rundt problemstillingen, og med tanke på det gode bekjentskapet er intervjupersonen allerede trygg i samtalen med meg om temaet. Dette er noe jeg mener er med på å styrke troverdigheten i oppgaven.

Transkripsjonen fører også med seg etiske spørsmål man må ta hensyn til, og av den grunn utarbeidet jeg på forhånd et skriv om oppgavens formål og informantenes rettigheter ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) før intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Under intervjuene utleverte informantene følsomme og private beskrivelser, som naturligvis førte til at jeg opplyste om at jeg ville anonymisere og bevare konfidensialiteten til informantene. Av den grunn valgte jeg derfor å kalle informantene mine informant 1, informant 2, og informant 3 under transkriberingen og analyseprosessen, og anonymiserte videre all annen informasjon som kom frem under intervjuene. Jeg informerte også om at intervjuopptaket og transkripsjonen ville lagres på et trygt sted bak tofaktorautentisering, før det senere ville bli slettet etter endt oppgave (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 2013). Jeg gjorde det tydelig overfor informantene at de når som helst kunne trekke seg og de fikk alle tilbud om å lese gjennom hele oppgaven før levering, hvor de kunne komme med innvendinger og kommentarer. Hele denne prosessen med informasjonsskriv og samtykkeerklæring bidro til at personvernloven og forskningsetiske retningslinjer ble fulgt under prosessen med tanke på tilstrekkelig informasjon, åpenhet og frivillig deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Under transkriberingsprosessen kan informantenes sitater og kommentarer se annerledes ut i skriftform, slik at uttalelsene kan virke klønete og ukjente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Jeg valgte derfor å forhøre meg om de ville lese igjennom etter endt transkribering slik at de kunne se egne uttalelser og godkjenne innholdet. Dette gav også informantene mulighet til å legge til tilleggsinformasjon, noe som også en av informantene gjorde.

## 4.0 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere informantenes uttalelser om hvordan barn med atferdsvansker grunnet sosiale og emosjonelle vansker blir ivaretatt i skolen. Samtidig vil jeg drøfte de viktigste funnene med teori og relevant litteratur underveis etter informantenes uttalelser. Jeg valgte å ha analyse og diskusjonskapittel sammen for å tydeligere binde informantenes uttalelser opp mot teori og litteratur. Kapitlet er bygd opp i fire deler som omhandler essensielle aspekter ved en skole, sentrale begreper, strategier for å håndtere atferdsvansker som bunner ut sosiale og emosjonelle vansker og viktigheten av relasjoner og ulike samarbeid i skolen. Disse delene er igjen delt inn i relevante underkapitler for å gå dypere i materien. Jeg har valgt å gå nærmere inn på disse temaene på bakgrunn av min analyse av datamaterialet.

### 4.1 Essensielle aspekter

I dette kapitlet ønsket jeg å få innsikt i informantenes erfaringer knyttet til tilpasset opplæring i skolen, i tillegg til å få mer kunnskap om viktigheten av et godt læringsmiljø og inkludering og anerkjennelse av eleven. Jeg har samtidig drøftet de viktigste funnene i lys av teori og relevant litteratur underveis.

#### *4.1.1 Tilpasset opplæring i skolen*

Som nevnt tidligere i denne oppgaven er det å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev både lovfestet og en viktig del av norsk opplæring, slik at hver enkelt elev skal få ut sitt potensial for læring og måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tilpasset opplæring skal bidra til utvikling og læring for alle elever, uavhengig av forutsetninger og bakgrunn, ved å variere og tilpasse undervisningen ut ifra mangfoldet i klasserommet slik at hver enkelt elev får best mulig nytte av opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet (2020)). Jeg som intervjuer opplevde enighet blant informantene om viktigheten av tilpasset opplæring og skreddersydde opplegg til hver enkelt elev. Det blir derimot ikke lagt klare retningslinjer for hvordan dette skal gjennomføres (Jensen & Roald, 2014, s. 218). Informant 1 forteller at det er helt essensielt å utvikle personlige planer sett ut ifra elevens utfordringer:

Jeg har veldig liten tro på det å legge planer før man treffer eleven og ser dens utfordringer med sosioemosjonelle vansker. Ingen elever er like og man må bli godt kjent med elevens utfordringer, hva som får atferden til å endre seg og sette seg ordentlig inn i elevens situasjon. Det er først da man kan begynne å arbeide med eleven, skape endring i atferden og jobbe med elevens vansker.

Det er opp til hver enkelt lærer eller skole hvordan de velger å gjennomføre tilretteleggingen i praksis ut ifra elevgruppen sitt behov og forutsetninger (Jensen & Roald, 2014, s. 218). Jeg tolker dette som naturlig da ingen elever er like, og dermed er ingen elevgrupper det heller. Læreren må derfor tilpasse undervisningen ut ifra klassesammensetning og individuelle behov.

Informant 1 legger i intervjuet vekt på at man må bli godt kjent med elevens utfordringer for å få kunnskap om hva som trigger og endrer atferden til eleven. Ved å observere elever med utfordrende atferd som ikke evner å oppfylle kravene og forventningene man har på en skole, vil læreren innhente viktig informasjon om hvordan man skal tilpasse undervisningen (Stray & Stray, 2014, s. 59). For det første vil en slik observasjon gi informasjon om hva som er forstyrrende for elevens konsentrasjon, motivasjon, engasjement og tanker. For det andre vil atferden eleven utviser gi læreren informasjon om hvilke behov eleven har for videre støtte og veiledning for at eleven skal gjenopprette interessen, engasjementet og bli mottakelig for det som skjer i klasserommet (Stray & Stray, 2014, s. 59).

Informant 3 mener at et viktig aspekt med tilpasset opplæring er å variere undervisningen slik at elevene ikke går lei undervisningsmetoden og at elevene kan tilegne seg kunnskap på flere måter. På den måten mener informant at stoffet treffer flere av elevene og at de blir mer mottakelig for læring. Variasjon i undervisningen er et nøkkelord ved tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014, s. 43). Lærers evne til å variere undervisningen med ulike arbeidsformer, tilnærminger og metoder er betydningsfullt for elevenes utvikling, motivasjon og læring (Håstein & Werner, 2014, s. 43).

Generelt sett mener informant 2 at man må legge opp til noe som treffer hele klassen, samtidig som man tilrettelegger for den enkelte slik at alle oppnår mestring og utvikling i klasserommet, uansett forutsetninger og behov. Det er i følge Håstein & Werner ulike måter læreren kan tilrettelegge variasjon i undervisningen på. Læreren kan skape variasjoner ved å ta i bruk stasjonsarbeid, gruppearbeid, individuelt arbeid, gjennomgang på tavlen, samtale i fellesskap, prosjektarbeid og andre tilnærminger (Håstein & Werner, 2014, s. 44). Selv om man vet målene på hva man skal igjennom i hvert fag er det fritt frem hvordan læreren velger å legge opp undervisningen og presentere innholdet i hvert enkelt fag. Man kan lage visuelle presentasjoner, elevene kan samtale seg imellom i grupper, eller man kan se videoer eller lignende. Alt dette bidrar til at elevene får ulike innfallsvinkler på stoffet som bidrar til at det treffer en større del av elevgruppen, som igjen bidrar til læring og utvikling (Håstein & Werner, 2014, s. 46). Lærerne vil også få sett elevene fra ulike sider og få informasjon om

hvordan metoder som bidrar til motivasjon og mestring for den enkelte elev (Håstein & Werner, 2014, s. 47).

Informant 3 mener det er viktig at eleven har innflytelse når det kommer til undervisningsformer, arbeidsmetoder og andre praktiske ting. Informanten mener dette bidrar til motivasjon og en form for medbestemmelse hvor eleven tar del i egen læring, samtidig som de får et eierskap til det de holder på med på skolen. Ved å lytte til elevenes ønsker og la elevene medvirke i hvordan skolehverdagen skal se ut, kan det være enklere for læreren å se behovene til de ulike elevene og tilpasse undervisningen deretter (Øverland & Bru, 2018, s. 54-55). Videre skal elevene ta del i egen læring og medvirke i læringsfellesskapet. Læreren skal lytte til elevenes tanker og erfaringer når de kommer til læringsstrategier og arbeidsmetoder (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Informant 3 nevner også en annen sentral del av tilpasset opplæring, nemlig vurdering for læring. Informanten forsøker å tilstrebe at hver enkelt elev skal bidra aktivt med å sette seg egne mål, lære seg ulike egnede strategier for læring som eleven mestrer, samt vurdere seg selv og andre. Dette skal ifølge informant 3 bidra til at de får eierskap til stoffet, opplever mestring og utvikler læring. Vurdering for læring skal i bidra til at eleven enklere reflekterer over hva de kan og hvordan de skal utvikle seg videre, som igjen fremmer læring og bidrar til at elevene føler eierskap til stoffet (Kristiansen & Eggen, 2014, s. 85).

#### *4.1.2 Læringsmiljø*

Det er ingen tvil om at et godt læringsmiljø har en stor innvirkning på elevens læring, motivasjon og fellesskapsfølelse (Bergkastet et al., 2009). Informant 1 forklarer fint om viktigheten av et godt læringsmiljø spesielt for barn med sosioemosjonelle utfordringer og atferdsvansker.

Læringsmiljø har omtrent alt å si. De aller fleste klasser har vel et greit læringsmiljø, men kommer slike elever i klasser hvor det er røft og tøft, med flere elever med utfordrende vansker, tror jeg at vanskene vil øke da disse elevene vil ha utfordringer med å håndtere presset og reagere rett i ulike situasjoner man allerede har trent på. Man vil få fler av de situasjonene man har tiltak på, men det vil bli fler utageringer og vansker fordi det rett og slett blir for mye utfordringer fra flere kanter i klasserommet.

Jeg tolker uttalelsene til informant 1 slik at hvis det er flere tilfeller av elever med atferdsvansker i klasserom, blir det desto vanskeligere å opprettholde et godt læringsmiljø. Det viser seg at uro, avbrytelser og bråk i undervisningen kan virke forsterkende på andre elevers atferd, som igjen påvirker arbeidsmiljøet i negativ retning (Sørli, 2000, sitert i Ogden, 2020, s. 13).

På spørsmål om hvordan man kan få et godt arbeidsmiljø bruker informantene de samme ordene om at man er avhengig av en sterk, tydelig og bestemt klasseleder som er rettferdig. Informant 2 legger til at elevens omdømme i klasserommet er viktig, og forklarer nærmere:

Det sosiale miljøet er det viktigste å ha på plass i et klasserom. I et klasserom hvor ingen trives, er det utfordrende å lære. Derfor tenker jeg at man alltid må jobbe med det sosiale først, så kommer det faglige etter hvert. Det samme er hvis det har vært en krangel i storefri, så må man ta problemene i timen. Det nytter ikke bare starte undervisningen. Ellers er man avhengig av å ha faste rutiner på ting for å unngå bråk og uvitenhet for elevene, skape forutsigbarhet for elevene.

Slik jeg forstår informantene har lærerens kompetanse mye å si for hvordan læringsmiljøet i en klasse er. Det viser seg også å stemme, da det ifølge litteratur er stor sammenheng mellom lærerens kompetanse og elevens læring (Bergkastet et al., 2009, s. 18). For at man skal legge til rette for et godt læringsmiljø er man avhengig av en tydelig leder som evner å ivareta, og har kunnskap om de ulike aspektene som er med på å skape god utvikling hos elevene, både sosialt og faglig (Bergkastet et al., 2009, s. 13). Som informant 2 nevner i uttalelsene ovenfor er man avhengig av at læreren innehar god kompetanse når det kommer til å lage regler og rutiner. Dette vil ha positiv effekt på elevens læring om læreren evner å sette regler som elevene følger (Bergkastet et al., 2009, s. 27). Informant 1 forklarer at det å sette av tid til å bygge et godt læringsmiljø er viktig. På samme måte som i læring av fag krever det trening i å øve på regler over tid (Bergkastet et al., 2009, s. 27). Videre forklarer informant 1 blant annet hvordan den avsatte tiden til å bygge et godt læringsmiljø blir brukt;

Elevene må oppleve å føle seg sett og respektert. Jeg har hatt mange elever med ulike utfordringer. Det handler om å lage individuelle avtaler, det skal være rom for at man er annerledes. Jeg har brukt mye lek. For eksempel har jeg satt av to timer i uken til organisert sosial lek, hvor alle er involvert med forskjellig type intensjoner. Det er leker som skal få de til å tørre å være seg selv, leker hvor man må løse konflikter, skuespill, holde den andre i hånda. Det er for å skape mer sosial aksept i klasserommet.

Informant 1 legger i uttalelsene slik jeg forstår det vekt på at hver enkelt elev skal føle seg sett og akseptert for den er, samtidig som det er viktig å bruke tid på å bygge gode relasjoner i klassen, mens informant 2 mener læreren må være rettferdig og lage enkle regler og rutiner i klasserommet. Litteratur viser at det er tre kompetanser hos læreren som er essensielle i arbeidet med barn. De essensielle kompetansene omhandler lærerens evne til å skape gode relasjoner til hver elev, være en synlig leder som etablerer enkle og gode regler og rutiner, samt lærerens didaktiske kompetanse (Bergkastet et al., 2009, s. 18). Dette bidrar til å

skape et læringsmiljø hvor alle trives, føler seg anerkjent og respektert (Bergkastet et al., 2009, s. 13).

Informant 3 fremhever viktigheten av at man har et godt samhold i klasserommet hvor man henvender seg ordentlig og på en fin måte til hverandre, og at det er gode relasjoner. Informanten mener dette fører til at flere aktivt tar del i læringen, at flere elever i større grad tør å rekke opp hånden, og at det er takhøyde og ufarlig å svare feil. En lærer må tenke på hvordan beskjeder blir gitt ut til elevene. Hvis det stadig blir gitt korrigerende og negative beskjeder, vil det påvirke samhandlingen i klasserommet og påvirke læringsmiljø negativt (Bergkastet et al., 2009, s. 29).

Under intervjuene valgte jeg å høre med informantene i hvilken grad atferdsvanskene hos barn med sosioemosjonelle vansker gikk ut over elevers læring og miljø. Informantene var tydelige på at utfordringene til disse elevene ikke bare går ut over elevens sosiale samspill og emosjonelle spekter, men også hardt utover elevenes læring. Det er bred enighet blant informantene om at læringen avhenger av graden av hver enkelt elevs utfordringer, om eleven er diagnostisert og hvilke typer utfordringer eleven har.

På spørsmål om hva slags utfordring eleven møter i skolen på bakgrunn av deres vansker svarer informant 2 slik:

Det er mye stressende situasjoner, avisning fra medelever, redsel og frustrasjon. Det er mangel på tid og ressurser i skolen. Når elevene havner utenfor sitt eget toleransevindu kreves det mye av lærere eller andre ressurser på skolen for å hente de inn, slik at det er både miljøet er krevende, og det er slitsomt tidsmessig. Det er viktig at elever med disse vanskene har en klar og tydelig plan å følge, og at det meste er likt hver dag. Hvert fall av det vi kan styre og gjøre noe med.

Jeg tolker informant 2 sine uttalelser som at elever med disse vanskene ofte kan ha utfordringer med å holde seg innenfor sitt toleransevindu. Litteratur sier at det er hensiktsmessig å arbeide med barn før situasjoner eskalerer, altså når eleven er innenfor sitt toleransevindu. I denne perioden opplever eleven selvkontroll og kan ta imot læring (Elvèn, 2017, s. 57). I eskaleringsfasen vil ikke eleven være mottakelig for læring, da eleven ikke har selvkontroll. Dette viser at læringen må skje når eleven er rolig og opplever grad av selvkontroll (Elvèn, 2017, s. 57). Det er også viktig at elevene har en forutsigbar hverdag med faste rutiner. Gjennom en skoledag er allerede mye av dagen fastslått, med mat, friminutt, bytte av klasserom og fag til fastsatte tider. Ved å lage faste rutiner og forventinger til hvordan dette skal foregå, vil sannsynligheten for utfordrende atferd reduseres ved at man til

enhver tid vet hva som skal foregå, og man unngår i større grad uro (Bergkastet et al., 2009, s. 27).

Informant 1 nevner at elevene ofte har uro i kroppen og vanskeligheter med å sitte i ro. Informanten mener at dette ikke bare går utover læringen, men også elevens trivsel. Skaalvik & Skaalvik er tydelig på at elevens trivsel påvirker elevens læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 186). Informanten forklarer videre at elevenes trivsel og utvikling avhenger av hvordan det blir håndtert av skolen, og at hensiktsmessige tiltak blir satt tidlig inn, slik at vanskene ikke utvikler seg til det verre.

Informant 2 mener at elevene etterlater store hull med læring av fagstoff, og at de ofte henger langt bak, men presiserer at dette er individbasert før informanten forteller videre:

Mye av den negative atferden kommer av at man ikke mestrer, og her kommer tilpasset opplæring inn. For eksempel om man skal trene klasseroms ferdigheter, bør man ha enkle regler som at eleven må sitte på plassen sin og følge med 15 minutter før vi gjør noe annet, og eventuelt få belønning. Man må føle mestring for å lære.

Ut fra analysen tolker jeg uttalelsene til informant 2 som at man er avhengige av å gi elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker faglige og sosiale oppgaver som de mestrer, hvis ikke vil mye av den negative atferden fortsette. Håstein & Werner mener at det ofte kan oppstå uro i timene om elevene ikke forstår oppgaven de har fått utdelt, eller vet hva de skal gjøre (Håstein & Werner, 2014, s. 34). Jeg tolker dette som at det er essensielt å gi elevene en klar og tydelig beskjed om hva de skal gjøre, og ikke minst at stoffet de skal arbeide med er tilpasset eleven slik at eleven har gode forutsetninger til å beherske det. Skoler som gir elever oppgaver som er tilpasset elevenes forutsetninger, vil mestre og utvikle seg (Elvén, 2017, s. 51). Elever som er vant til å lykkes, vil etter hvert også lære av å mislykkes. På motsatt side vil et barn som mislykkes i lengden få liten læring av dette over tid, og dette vil dermed hindre utvikling hos eleven (Elvén, 2017, s. 51). Mestringsfølelse bidrar til en positiv utvikling, motivasjon, positivt selvbilde og et bedre psykososialt miljø (Bekkhus, 2008, s. 147). Det er derimot ikke alltid at lave krav fører til mestring. Informant 3 uttaler at overdreven tilpasning kan virke stigmatiserende. Bekkhus skriver at mestringsfølelse avhenger av mer enn å tilpasse undervisningen slik at eleven evner faglige eller sosiale oppgaver. Bekkhus skriver videre at eleven må oppleve situasjonen som utfordrende, samtidig som eleven har en indre motivasjon til å gjennomføre og klare situasjonen. Først da opplever eleven mestringsfølelse (Bekkhus, 2008, s. 157). Jeg tolker det som at hvis eleven kun får enkle oppgaver som eleven evner, vil det etter hvert ikke bli noen utfordring, og dermed heller ingen opplevelse av mestring.

Informant 3 gjør oppmerksom på at det er viktig å tenke på at disse elevene ofte har opplevd traumatiske ting i livet som gjør at elevene er som de er og at dette vil påvirke læringen negativt i det fleste tilfeller:

Man kan jo tenke seg at konsentrasjonsspennet til et individ minskes betraktelig, og at man ikke klarer å vise den tilstedeværelsen andre barn kanskje har på grunn av at de har opplevd ting som de tenker mye på og som tar mye av konsentrasjonen. Kravene på skolen krever ofte en psykisk tilstedeværelse, og kravene blir ofte større med årene som går. Jeg tror det påvirker læringen i stor grad.

Informantens opplevelser av virkeligheten er tett på det litteraturen sier. Det er liten tvil om at elever som evner å skape og beholde relasjoner, og mestre det sosiale samspillet, vil trives bedre på skolen og gjøre det bedre faglig enn barn som har utfordringer sosialt (Drugli, 2013, s. 122). Dette viser at elevers sosiale og emosjonelle utvikling som oftest henger sammen med elevers kognitive utvikling, og kan blant annet forklares ved at mye av læringen for barn skjer i samhandling med andre mennesker. Drugli skriver at prososial atferd, en atferd som er positiv og hjelpende, har en sammenheng med gode faglige prestasjoner i skolen. Elever med antisosial atferd kan ha utfordringer med å bli akseptert av medelever og kan dermed ofte slite med å få gode faglige resultater (Drugli, 2013, s. 122).

#### ***4.1.3 Inkluderende og anerkjennende skole***

At elever med disse vanskene føler seg inkludert og anerkjent på skolen og av vennegjengen er essensielt mener informantene, men det er ikke alltid like lett å vite, spesielt om barnet er emosjonelt tilbakeholdent. Elever med emosjonelle vansker kan ha store utfordringer med å åpne seg til andre og sette ord på sine følelser (Befring & Uthus, 2019, s. 502-503). Informant 1 forklarer at de som foresatt er viktig å hele tiden lytte til eleven, spørre om hvordan barnet har det på skolen, og plukke opp signaler som forteller om eleven har det fint eller ikke. Informanten utdyper at som forelder er det deres oppgave å passe på at barnet har noen å være sammen med, finne på ting og legge til rette for at barnet har det bra. Videre er informanten tydelig på at det er skolen sitt ansvar å følge opp at eleven har føler seg inkludert og anerkjent på skolen, og forteller videre om sine meninger om inkludering i klasserommet:

De kan ofte bli litt overstimulerte, i form av mye lyd og annet som skjer, som gjør at de enklere kan gå i konflikter, utagere fysisk og verbalt. Jeg er for at man skal inkludere de i klasserommet, samtidig som man skal kjenne barnet og se når nok er nok. Man skal ikke tvinge disse barna til å sitte i klasserommet når de føler seg slitne eller situasjoner fører til utagering. Man må unngå for mange dårlige opplevelser.



Jeg tolker at informant 1 mener at man må se an situasjonen til barna når det gjelder i hvilken grad man skal inkludere elevene i klasserommet. Dette støttes av Ogden, som skriver at en inkluderende skole skal tilpasse læringsmiljøet og undervisningen etter elevens ståsted, funksjonsnivå og behov slik at eleven utvikler seg og opplever mestring (Ogden, 2015, s. 92).

Informant 3 er tydelig på at hen er for inkludering og tilpasninger innenfor klasserommets fire vegger.

Jeg er helt klart en som prøver i det lengste å tilpasse og samarbeide med andre lærere for at slike elever skal være så mye som mulig i klasserommet, og at læring skjer i fellesskap. Det handler ikke bare om læring, men tilhørighet og at man er sammen om noe. Ved at man har ekstra støtte i klasserommet er det enklere å gjøre ulike tilpasninger som gjør det mulig for eleven å være inne i klasserommet mest mulig. For eksempel kan en spesialpedagog ta med seg eleven ut på pause og gjøre andre aktiviteter når eleven trenger det, og da kan eleven for eksempel ta med seg et par andre elever også hvor de får bygget relasjoner og gjort kule ting som får eleven inn i miljøet. Hvis man gjør ting felles, er det større sjanse for å føle seg inkludert og oppnå en form for mestringsfølelse. En bakside med dette er at gode tilpasninger krever mye ressurser og er tidkrevende, noe jeg føler ikke blir tatt nok på alvor i skolen. Læreren nå tilsier jo at elevene skal medvirke mer, og det er bra. Samtidig skal man være litt forsiktig med å tilrettelegge for mye, altså overdrevne tilpasninger kan føles stigmatiserende og ha motsatt effekt i form av at de ikke blir utfordret nok, og dermed ikke utvikler seg heller.

I uttalelsene til informant 3 legger informanten særlig vekt på tilhørighet som et argument for at elever med utfordrende vansker fortsatt skal være i klasserommet, men med tilrettelagte avtaler og tilpasset undervisning. Når elever opplever en grad av tilhørighet til et fellesskap, opplever de selvbestemmelse som de får igjennom gode relasjoner (Giertsen, 2013, s. 31). Samtidig vil barn som er usynlige for andre eller blir oversett, i liten grad føle anerkjennelse (Giertsen, 2013, s. 31). For at elever skal føle tilhørighet og føle seg inkludert må de oppleve mening, og mestring i fellesskapet, og dette skjer igjennom sosial læring (Giertsen, 2013, s. 40).

Jeg tolker det som at informantene er noe uenige i hvilken grad elevene skal inkluderes i klasserommet, noe også litteraturen viser. Det er naturligvis de elevene som evner å følge skolens rutiner, forventinger og mønster som i stor grad passer best inn i skolen (Nordahl, 2014, s. 129). På motsatt side finnes elevene som ikke evner dette, som ofte har større sosiale utfordringer og mindre utbytte av den faglige opplæringen (Nordahl, 2014, s. 129). Det er store uenigheter om i hvilken grad man skal tilpasse undervisningen, og man kan se på tilpasset opplæring som med en smal og bred forståelse. En smal forståelse av tilpasset opplæring er at man skal tilrettelegge for elevens behov og forutsetninger ved å se etter individuelle løsninger. Utfordringen her er at man ikke ivaretar skolens grunnprinsipper. I

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, står det at skolen skal sørge for et inkluderende læringsmiljø hvor man lærer i fellesskap (Utdanningsdirektoratet). På den måten havner man mellom etiske og viktige prinsipper når man skal tilpasse undervisningen individuelt, som vil føre til en undervisningssituasjon hvor eleven arbeider mye på egenhånd og mister medelevers støtte og læring i samhandling med andre (Nordahl, 2014, s. 130). På samme side er eleven sterkt avhengig av en egen indre motivasjon og en god og støttende lærer som hjelper eleven. Dette er ikke de eneste utfordringene ved en individualisering av undervisningen. Det viser seg at arbeidet over tid blir resultatbasert uten refleksjoner, elever klarer i mindre grad å utarbeide ulike læringsprosesser og læringsstrategier og elevens indre motivasjon vil på sikt som oftest ikke være sterk nok til å arbeide alene (Nordahl, 2014, s. 131). Det vil i tillegg gå utover elevenes autonomi, kritiske tenkning, læringsutbytte og påvirke det sosiale negativt (Nordahl, 2014, s. 132).

Ut ifra en bredere forståelse kan man se på tilpasset opplæring på en måte hvor det kollektive står sterkt i skolen, hvor man forsøker i størst mulig grad å tilpasse undervisningen innenfor fellesskapet (Nordahl, 2014, s. 129). Opplæring innenfor fellesskapet fører til den beste læringen og utviklingen på bakgrunn av relasjoner, dialoger, refleksjoner, læringsfellesskap og tilbakemeldinger (Hattie, 2009, sitert i Nordahl, 2014, s. 132). Den smale og vide forståelsen av tilpasset opplæring stiller krav til de ansatte på skolen som skal vurdere hver enkelt situasjon om hvordan elevene skal inkluderes i fellesskapet (Nordahl, 2014, s. 133). Ut ifra dette tolker jeg det som fornuftig at man i det store og det hele forsøker å ha eleven i klasserommet, eventuelt på grupperom med andre elever slik at eleven opplever et visst fellesskap i den grad det er mulig, men at dette igjen avhenger av skolens ressurser.

## **4.2 Sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker**

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan informantene ser på emosjonelle vansker og atferdsvansker, og hvordan utfordringer de møter i skolen. Jeg vil samtidig drøfte uttalelsene deres opp mot relevant teori og litteratur.

### ***4.2.1 Sosiale og emosjonelle vansker***

Alle informantene hadde lang erfaring med å arbeide med barn med sosiale og emosjonelle vansker. Jeg fant det derfor naturlig å søke informasjon om hvilken forståelse informantene hadde om begrepet sosiale og emosjonelle vansker. Også her var informantene relativt samstemte, og ramset opp ulike vansker som er knyttet til utfordringer disse barnene har i hverdagen. Informant 2 ser på sosiale vansker på denne måten:

Det er barn som ikke tilegner seg det sosiale samspillet, regelbrytere, utfordringer med å følge sosiale normer for atferd, rett og slett barn som har ulike vansker som kommer til uttrykk i ulike fasonger, som gjør det utfordrende både for eleven selv og de rundt, spesielt i et klasserom med mange andre.

Informantenes uttalelser viser at elever med sosioemosjonelle vansker har utfordringer med det sosiale samspillet, kravsituasjoner og det å følge regler og normer med på skolen. Befring et al. hevder at barn med sosiale og emosjonelle vansker har utfordringer med å tilegne seg uttalte spilleregler og skjulte og ikke-uttalte sosiale regler og normer (Befring et al., 2019, s.501). Videre sier de at det kan være utfordrende for eleven å skille mellom absolutte og situasjonsrelaterte krav, da de kan ha vanskeligheter med å skille på hvilken væremåte og oppførsel man skal ha i ulike situasjoner. Det blir blant annet forventet at eleven har en annen oppførsel i møte med en voksen enn sine jevnaldrende. På samme måte gjelder dette i møte med kjente og ukjente, skolen og hjemme og i andre situasjoner. Det er også viktig å tenke på at sosial kompetanse ikke bare kommer til syne som verbal kommunikasjon, men også til uttrykk i væremåte og holdninger (Befring et al, 2019, s. 501-502).

Informant 1 følger opp med at disse elevene ofte er veldig urolige, de har lav impuls kontroll som bidrar til at de kan utagere både fysisk og verbalt, og er ofte svært aktive. Befring mener at barn med slike vansker har behov for mye aktivitet, skaper irritasjon for seg selv og andre og lar seg enkelt utfordre av andre barn (Befring, 2016, s. 193). Informanten erfarer at barna følger en viss modenhet med tiden, og at utfordringene kan endre karakter etter hvert.

Slik jeg har opplevd det vil en førsteklassing, eller en elev i tidlig skolealder, være mer motorisk urolig, ha mer indre uro, ha mye lavere impuls kontroll, og klarer i mindre grad å regulere følelsene sine. Mens en tiendeklassing ofte kan ha litt mer emosjonelle vansker, vansker med å forholde seg til gruppa, sliter sosialt med å komme inn i gjengen. Vanskene endrer karakter fra en uro til en mer emosjonell greie. Det kan jo vise at arbeidet skolen og mennesker rundt eleven fungerer, at elevens utfordringer er fanget opp eller at eleven er blitt medisinerert, men at man fortsatt har en vei å gå. Det beste hadde jo vært om utfordringene gikk over, men det er dessverre ikke alltid slik.

Jeg tolker at informanten mener at vanskene endrer seg fra tidlig skolealder til ungdomsalder i form av at elevene blir noe mer rolige, men kanskje sitter inne med vonde følelser isteden. Befring & Duesund mener på sin side at på barnetrinnet er fysisk utagering en av de vanskene som forekommer hyppigst, men at på ungdomstrinnet utagerer heller disse elevene verbalt med upassende og stygt språkbruk (Befring & Duesund, 2014, s. 456).

Informant 3 legger til at flere av disse har utfordringer knyttet til det å danne gode relasjoner på bakgrunn av deres bruk av uhensiktsmessige strategier i ulike situasjoner. Informant 2 kom også med et interessant utsagn om hva som er muligens er litt av utfordringen i skolen:

I skolen blir ofte elevene sett på som problemet, og at den eleven ikke håndterer miljøet rundt seg. Hvis man ser det på en annen side så står ofte lærerne alene. Det er rett og slett ikke gunstig. Dette er barn som ofte har diagnoser, traumer, utfordringer i hjemmet, og utfordringene deres kommer spesielt til syne i skolen. Det handler om å ligge et skritt foran, og da trenger man flere ansatte med kompetanse for å hjelpe disse barna å passe inn i miljøet.

Som informant 2 nevner har barn med sosiale og emosjonelle vansker opplevd, eller opplever, vanskelige ting eller utfordrende situasjoner. Av den grunn kommer deres utfordringer knyttet til det sosiale og emosjonelle spekteret til syne. Hva slags utfordrende situasjoner dette dreier seg om kan være så mangt. Det kan komme av psykiske eller fysiske plager, vold i nære relasjoner, store endringer i barnas liv som oppleves belastende, mobbing og andre ting (Bru et al., 2018). Dette fører til et økt behov for at man må tilrettelegge og tilpasse hverdagen til eleven på skolen med tanke på miljøet rundt, det faglige og det sosiale for å redusere disse vanskene (Ogden, 2022, s. 21). I mange situasjoner kan derimot lærere ha for mye ansvar, arbeidsoppgaver og for mange elever å ta hensyn til. Dette kan føre til at læreren gir urolige elever uhensiktsmessige konsekvenser for å skape ro i klassen, som igjen kan føre til en dårligere relasjon og mer negativ atferd (Nordahl, 2005, s. 11).

Informantene er også samstemte i hvordan de ser på emosjonelle vansker. Det er barn som ofte trekker seg tilbake, har mye uro i kroppen som de holder for seg selv og utfordringer med å åpne seg og fortelle om sine vansker. Barn med emosjonelle vansker har utfordringer med å åpne seg for andre, utfordringer med å regulere av følelsene sine og kan ofte være lite empatiske overfor andre mennesker (Befring & Uthus, 2019, s. 502-503).

#### ***4.2.2 Atferdsvansker***

Barn med sosioemosjonelle utfordringer viser ofte utfordrende atferd, forteller informantene. For å vite litt om hva informantene la i begrepet valgte jeg å stille de et spørsmål om dette. Informant 2 beskriver barn med atferdsvansker slik:

For det første er barn med atferdsvansker en av de største utfordringene i skolen slik jeg ser det. Det er mange tilfeller, og mange utfordrende saker som er tidkrevende. Barn med lav impuls kontroll, barn som ikke klarer å tilpasse seg den sosiale settingen, har vanskeligheter med å komme seg inn i det sosiale samspillet, er ofte regelbrytere, og har ofte psykososial bakgrunn slik at de kommer til skolen med ulik bagasje. Det er barn som sliter med grensesetting, som ikke klarer å lære seg dette som andre barn. De må ha hjelp med å lære seg det.

Ogden støtter informant 2 sine uttalelser og understreker at atferdsvansker blir sett på som en av de største utfordringene i skolen (Ogden, 2022, s. 11). Litteratur fra blant annet Befring mener at disse elevene ofte kan være impulsive, hyperaktive og dominerende, samt kreve mye oppmerksomhet og vise utagerende oppførsel. Slike atferdsproblemer kan føre til kriminalitet, psykiske vansker og frafall både på skolen og sosialt. Desto viktigere er det å støtte elevene som strever med utfordringer som dette, da de har sosiale og emosjonelle utfordringer som krever veiledning og bistand (Befring et al., 2019, s. 505-507).

Informant 1 ser en viss forskjell på gutter og jenter, og mener atferdsvansker kommer enklere til syne hos gutter.

Gutter er mer fysiske med hverandre, mens jenter er mer stygge med hverandre med tanke på baksnakking, hvisking bak hverandres rygg og utestenging. Jeg opplever at gutter gjør det mer åpenlyst, de er enklere å fange i form av at de er mer rett frem med å slå hverandre, mer direkte verbale, mens jenter gjør det mer i det skjulte.

Teori fra blant annet Nordahl underbygger uttalelsene til informant 1. Det viser seg at slike utfordringer forekommer langt hyppigere blant gutter enn jenter i skolen, og forskning viser i de fleste tilfeller at det er over dobbelt så mange tilfeller av gutter som jenter som utviser atferdsvansker i skolen (Nordahl et al., 2005, s. 51). Mens jenter er mindre dominerende og oftere viser internaliserte utfordringer, er guttene mer konfronterende, høylytte og utagerende (Nordahl et al., 2005, s. 51). De høye tallene basert på forekomsten av atferdsproblemer blant gutter kan være påvirket av at de fleste studier nettopp setter søkelys på gutter (Nordahl et al, 2005, s. 53). Det kan også forklares av andre naturlig årsaker som forekomsten av mer testosteron hos gutter, som kan føre til mer aggressivitet og dominans (Nordahl et al, 2005, s. 53). Samtidig kan gutter være mer sårbare i form av at de modnes saktere enn jenter, noe som kan ha innvirkning på læring. Menneskers evolusjonsprosess kan også spille en rolle. Gjennom arbeidsfordelingen har jenter hatt bedre læringsutvikling for blant annet det sosiale samspillet, og gutter har blitt mer fysiske, logiske og strategiske problemløsere (Nordahl et al, 2005, s. 54).

#### **4.3 Kartlegging, forebyggende arbeid, tiltak, metoder og strategier**

I dette kapittelet ønsker jeg å se nærmere på informantenes erfaringer om hvordan skolen kartlegger elever og forebygger elevenes utfordringer. Jeg vil også få mer kunnskap om hvordan de ser på viktigheten av tiltak i skolen for at barnet skal bli ivaretatt, og få mer

kunnskap om hvordan skolen arbeider med å øke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse og redusere atferdsvansker. Jeg vil samtidig koble funnene opp mot relevant teori og litteratur.

#### *4.3.1 Kartlegging*

Under intervjuene forhørte jeg meg med informantene om hvordan kartleggingen av elever med sosiale om emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker foregikk. Informantene forteller at det første de gjør er å foreta en kartlegging av eleven for å få kunnskap om hvordan tiltak man skal sette inn på den enkelte elev. Informantene var tydelige på at man må sette inn tiltak så tidlig som mulig for å ikke forverre situasjonen. Jo tidligere man oppdager utfordringenes opphav, jo enklere blir arbeidet, forklarte informant 1. Dette blir støttet opp av Ogden som drøftet fire målsettinger for kartleggingen. Den første målsettingen er å oppdage utfordringene og sette inn tiltak i så tidlig alder som overhodet mulig, som er et av de viktigste og mest hjelpsomme tiltaket man kan gjøre (Ogden, 2015, s. 33-39).

Informant 2 forteller at de har ulike kartleggingsmetoder, men at de først starter med å observere og analysere atferden ut ifra logg og skjemaer. Informant 1 og 3 forteller også at de bruker denne metoden i første del av kartleggingen. Observasjon kan ha ulik varighet, avhengig av hvor lang tid det tar å finne ut av utfordringene til eleven forteller informant 2.

Vi bruker å observere, skrive logg og registrere atferd i fakk-skjemaer. På den måten kan vi analysere oss til når utfordringen skjer, om det er i bestemte timer, til bestemte tidspunkt eller bestemte situasjoner. Eller om utfordringene dukker opp når eleven er med en bestemt lærer eller elev.

Informant 2 forteller videre om ulike kartleggingsmetoder og virkemidler som bidrar til å optimalisere tiltakene tilpasset den enkelte elev, blant annet triggerkartlegging, stresskartlegging, trivselskartlegging og andre skjemaer.

Vi har ulike kartleggingsverktøy vi bruker. Blant annet har vi triggerkartlegging. Da får eleven spørsmål om sosiale ferdigheter, og hva som trigger. For eksempel kan det være at eleven blir trigget i spesielle situasjoner på skolen, for eksempel i friminuttet, ulike lukter, nærhet, eller i klasserommet. Så må vi finne ut hvor triggere ligger og tilrettelegge ut ifra elevens behov. Så har vi trivselskartlegging. Det går ut på at eleven får mange spørsmål om hva som er vanskelig på skolen, og eleven skal da sette dette inn i en skala fra 1 til 10. På den måten finner vi ut av hvor skoen trykker, og hva eleven liker og ikke. Vi har også en kartlegging som viser hva som stresser eleven, og ut ifra dette finner vi hensiktsmessige strategier som skal hjelpe eleven.

Informant 3 legger til at selv om man legger til rette for at eleven ikke havner i situasjoner som trigger, er det viktig at eleven blir eksponert for det slik at eleven får utviklet sin kompetanse og jobbet med utfordringene sine. Dette er også informant 2 helt enig i, og

mener det hele tiden er viktig å utfordre eleven og ikke gjøre eleven for komfortabel i situasjonen. Om dette skjer kan det bli enda mer utfordrende å lære eleven å håndtere sine sosioemosjonelle vansker, og utvikle gode strategier for å minske uønsket atferd, hevder informanten. Ut ifra uttalelsene til informantene tolker jeg det som essensielt at krav og arbeidsoppgaver skal være overkommelige for å skape motivasjon og mestring for eleven, samtidig som eleven stadig blir utfordret faglig og sosialt. Dersom arbeidsoppgaver har for høye krav eller er lite motiverende kan en reaksjon være passivitet (Ogden, 2015, s. 35).

Informant 1 forteller at de også bruker observasjon og loggføring som metode i kartlegging, samtidig som de bruker pluss og minus skjema. Dette kan blant annet fortelle de hva eleven synes er vanskelig med ulike fag, eller hva som er utfordrende i klasserommet og i friminuttet. Informanten beskriver videre viktigheten av kommunikasjon med de som kjenner barnet best.

Vi drøfter tidlig med foreldrene om hvordan vi ser på saken og hvordan utfordringer barnet deres møter hos oss. Sammen skaper vi da en dialog på hvordan de løser dette hjemme, og hvordan eleven responderer på ulike ting. Det er tross alt de som kjenner barnet best og kan fortelle oss mye av hva som kan virke og ikke, istedenfor at vi skal stå å prøve og feile i flere uker. Det kommer det ikke noe godt ut av for noen.

Ogden sin andre målsetting omhandler informantens uttalelser, nemlig viktigheten av å se atferdens funksjonelle grunnlag. Med det menes å se sammenhengen til elevens atferd og miljøet som videre er med på å danne grunnlaget for å sette inn tiltak tilpasset den enkelte elev (Ogden, 2015, s. 35). Det er vanlig at den uhensiktsmessige atferden er situasjonsbasert, og at den i mange tilfeller påvirkes i ustrukturerte situasjoner som i friminuttet eller når det oppstår uforutsette hendelser som kan virke utrygt for eleven og dermed påvirker en negativ atferd (Ogden, 2015, s. 35).

Informant 3 forklarer videre at man aldri kan evaluere tiltak eller tilpasninger man gjør ofte nok. Informanten legger vekt på at man gjennomfører evalueringen hyppig, og om nødvendig gjør små justeringer for å optimalisere tilpasningen. Samtidig mener informanten at det er viktig at man står i tilpasningene eller tiltakene man gjør, hvis ikke kommer man ingen vei. Ogden forklarer at man vurderer hvor nyttig og hensiktsmessig tiltakene man har satt inn er (Ogden, 2015, s. 35). Evaluering handler om å analysere hvordan resultatene av tiltakene bidrar til å nå målene som er satt for eleven. På den måten kan man se om tiltakene man har satt fungerer, eller om man må gjøre endringer og optimalisere tiltaket for eleven (Ogden, 2015, s. 35).

Videre spurte jeg informant 1 om egne erfaringer og hvordan kartleggingen av barnet til informanten foregikk. Informanten forteller at hen på den tiden ikke opplevde det som en stor kartlegging annet enn observasjon, da PPT var inne og ikke anså barnets utfordringer til noe mer unormalt enn til de andre barna. Det er først i senere tid at det er gjort tilpasninger som virker forebyggende og satt inn tiltak som skal bedre hverdagen til barnet. Informanten forteller videre at samarbeidet mellom de som foresatte og skolen har vært virksomt, hvor skolen stadig har søkt kunnskap og informasjon om barnet deres for å fatte tiltak og tilpasninger som skal gjøre skoledagen best mulig for eleven.

Den siste og fjerde målsetningen for kartlegging omfatter nettopp denne typer arbeid og samarbeid som informant 1 nevner. Man skal kvalitetssikre at kartleggingen er tilpasset utfordringenes alvorlighetsgrad, innhold og omfanget (Ogden, 2015, s. 38). Å samarbeide med forskjellige personer med ulike perspektiver, kan bidra til at tiltakene blir godt tilpasset da de ser barna i ulike situasjoner (Ogden, 2015, s. 39). Atferd, kompetanse og holdninger kan variere, avhengig av hvem barnet er sammen med, og foreldre og lærere har forskjellige referanserammer og sammenligningsgrunnlag som sammen kan bidra til å optimalisere tiltaket (Ogden, 2015, s. 39).

#### ***4.3.2 Forebyggende arbeid***

For å gjøre hverdagen enklere er det naturlig å tilrettelegge undervisningen og forebygge mot situasjoner som fører til uhensiktsmessig atferd. Alle barn er ulike, og hvert individ krever tilrettelegging og forebygging tilpasset sine utfordringer og miljøet rundt (Ogden, 2022). Informantene er alle enige om at forebyggende arbeidet er helt nødvendig for å bedre hverdagen til selve eleven, i tillegg til elever og lærere rundt. Informant 3 forklarer at slike elever kan være svært ressurs- og tidkrevende, samt ta mye oppmerksomhet. Det er viktig at dette ikke går utover de andre elevenes læring og trivsel. Håstein & Werner mener at klassemiljøet er avgjørende for trivsel og hvordan en elev opplever skolegangen (Håstein & Werner, 2014, s. 41).

Informant 2 nevner at hvis assistenten og eleven ikke kommer overens over en lengre periode, og situasjonen stagnerer, kan det være fordelaktig å bytte assistent. Informanten legger også stor vekt på at det er viktig å finne en assistent som passer til elevens interesser og væremåte, som på mange måter kan være et forbilde for eleven. Helgeland skriver at atferdsvansker kan enklere komme til syne på grunn av mye fravær eller skifte av skole (Helgeland, 2008, s. 166). Jeg tolker det slik at det er fordelaktig at eleven har faste voksenrelasjoner i skolen som han er godt kjent med, og at hyppige bytter av ansatte kan virke mot sin hensikt med mindre det er behov for at bytte på grunn av utfordringer knyttet til



relasjonen som informant 2 er inne på i intervjuet. Videre er informantene enig om at det å skape en god relasjon, bli godt kjent og ha forståelse for elevens utfordringer er essensielt i dette arbeidet. Dette mener de kan være fordelaktig og forebyggende for elevens læring og vansker. Disse uttalelsene støttes opp av Helgeland som sier at det er stor sammenheng med atferdsvansker i skolen og barns erfaring med lærere som viser mangel på kjennskap, forståelse, og er usympatiske og respektløse ovenfor eleven, og underbygger dermed dette (Helgeland, 2008, s. 166).

Videre forklarer informant 3 hva som er viktig i arbeidet med forebygging rundt elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker.

Min jobb handler på mange måter om å være i forkant, og bidra til at ting ikke eskalerer. Jeg veileder eleven i ulike situasjoner, planlegger dager og eventuelle aktiviteter, i tillegg til å følge opp eleven, tilrettelegge og bidra til at han følger reglene vi er blitt enige om. For eksempel så er det veldig vanlig at slik elever er urolige og det tilrettelegges pauser i timen. Da kan vi for eksempel bli enige om at hvis han klarer å jobbe et kvarter med matematikk, så kan vi ta oss 5-10 minutter ute med fotballen eller løpe en runde rundt skolen før vi fortsetter. Eventuelt kan man bruke andre belønninger som fem minutter på iPad. Andre ganger ser jeg tidlig at 20 minutter med matematikk eller norsk ikke går, er i forkant og tar med meg eleven ut før det blir en dårlig opplevelse for eleven. Ofte kan det være greit å jobbe i mindre grupper eller alene tid tider også for noen elever, det kan være enklere å konsentrere seg uten mye forstyrrelser. Det er mest i situasjoner med mange andre elever til stede, at det ofte eskalerer og vanskene kommer frem. Da er det å være i forkant, se på kroppsspråket og ha individuelle avtaler som for eksempel at når eleven synes det blir litt mye kan han gå til et bestemt sted eller komme til meg. Det er jo ikke alltid det skjer, men det er ting vi trener på. Komme seg ut av situasjonen uten å utagere.

Informant 3 er tydelig på at man må være i forkant av situasjonen for å forebygge utfordrende situasjoner ved å planlegge dager så godt det går, være i nærheten av eleven og lese kroppsspråket til eleven. Hva eleven trenger fra andre er individbasert. Dermed må læreren kartlegge hvor mye eleven har behov for bistand og støtte ut ifra elevens forutsetninger (Helgeland, 2008, s. 165).

Disse uttalelsene er noe informant 1 støtter, og forteller om sin erfaring knyttet til sitt barn:

Hen har jo vansker med å regulere følelsene og sinne sitt, og det er jo typisk slike elever. Før så pleide hen å løpe hjem når hen ble sint på skolen eller etter hen hadde utagert, for å flykte fra situasjonen. Når hen blir sint ønsker hen å være alene og trenger det, hen kommer jo alltid tilbake etter noe tid. Da ble vi enige med skolen om at hen heller skulle gå til et fast sted som assistenten og hen kunne bestemme sammen, og at assistenten kunne stå på avstand, mens hen fikk tid for seg selv. Det har funket relativt godt, med unntak av noen situasjoner hvor hen plutselig er på døra her hjemme. Klasseromsundervisning kan også være også vanskelig, så det å ta eleven ut av klasserommet noen ganger tror jeg bare er sunt og kan skape en ekstra form for variasjon for eleven.

Slik jeg tolker informantene har elever med slike vansker lav evne til emosjonsregulering og kan ofte havne i utagerende situasjoner. Som en del av dette arbeidet

har skolen og foresatte prøvd å gjøre individuelle avtaler med barnet for å forhindre at situasjoner eskalerer, blant annet at barnet skal løpe til et fast sted når barnet kjenner på en følelse av sinne. Befring mener at det er viktig å bidra og legge til rette for elever som ofte får sinneutbrudd eller tar i bruk uhensiktsmessig språkbruk. For å lære de å ta i bruk andre akseptable strategier, kan man gjøre individuelle avtaler med eleven om å blant annet løpe til et fast sted om man blir sint som skolen og eleven har avtalt på forhånd (Befring, 2016, s. 189). Jeg forstår det slik at eleven da mestrer å beherske sitt sinne og frustrasjon, unngår trasige situasjoner og føler mestring i etterkant. Ogden skriver videre at det i slike situasjoner er viktig å rose den positive atferden, som igjen forsterker den prososiale atferden (Ogden, 2022, s. 77).

Informantene ser alle viktigheten av det å kommunisere godt med eleven, og bli enige om noe som både eleven og læren er tilfreds med. Samtidig er det viktig at eleven blir utfordret innenfor kontrollerte former, da de mener det vil være med å utvikle elevens sosioemosjonelle kompetanse og bidra til at eleven tar i bruk mer hensiktsmessige strategier i utfordrende situasjoner. Når det kommer til hvordan dette bør arbeides med er informant 2 klar på at arbeidet må være systemavhengig, og ikke personavhengig. Med det mener informanten at det er viktig at alle ansatte følger like regler, gir like konsekvenser og generelle gjør likt, hvis ikke vil eleven alltid prøve å teste helt til han eller hun får viljen sin. Er man konsekvent i det man gjør mener informanten at barnet raskt vil skjønne hva som er greit og ikke, og enklere forholde seg til tydelige regler. Dette er noe Helgeland skriver om, som mener at det er viktig at læreren, spesialpedagogen eller lignende legger opp undervisningen, regler, krav og forventninger på en linje som elevene mestrer samtidig som de blir utfordret (Helgeland, 2008, s. 168). Jeg tolker det slik at hvis lærere gjør ulikt og slipper opp på ulike områder vil eleven prøve å forhandle eller utfordre læreren mer og mer, da det ikke lenger er like tydelig hvilke regler som gjelder. Helgeland skriver videre om viktigheten av at arbeidet i skolen er systemavhengig, da arbeidet med psykososiale vansker i skolen omfatter tre nivåer (Helgeland, 2008, s. 164). Det første nivået er skolen som system, og omfatter blant annet skolens ledelse, holdninger og kompetanse, i tillegg til hvordan skolen organiserer undervisningen til elever med slike vansker. Det andre nivået omhandler det individuelle, som forteller noe om elevens interesser og situasjon, mens det siste nivået handler om kontaktlæren, og hvordan arbeidet med slike elever foregår (Helgeland, 2008, s. 164). Dette bygger oppunder uttalelsene til informant 3 under, som mener det er viktig at man fanger opp elevens interesser og arbeider ut ifra disse, samt viktigheten av at samarbeidet

mellom lærer-elev er virksomt. Informant 3 mener man må bruke relasjoner for alt det er verdt, og forklarer videre:

Jeg tenker at relasjonsbyggingen blir en del av forebyggingen mot å unngå ulike utageringer og vanskelige situasjoner hvor det oppstår konflikt, både en god lærer-elev relasjon og elev-relasjoner generelt har mye å si. Man må finne rutiner og ulike settinger som virker positivt stimulerende for eleven, som ikke er triggende. Når man finner områder som interesserer elever er dette ofte lystbetont som igjen fører til at eleven får indre driv. Jeg tenker at dette igjen gir bedre forutsetninger for å utvikle seg, som igjen fører til mestringsfølelse, økt selvtillit, økt trygghet og et positivt selvilde.

### **4.3.3 Tiltak**

Som student og institusjonsmedarbeider har jeg til tider opplevd det slik at barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker, i flere tilfeller blir plassert på grupperom for å forhindre uro for de andre elevene. Av den grunn forhørte jeg meg med informantene om skolens påvirkning med tanke på å hjelpe elever med slike vansker. Naturligvis var det stor enighet blant informantene om at skolen er en viktig arena hvor det settes i gang tiltak og i mange situasjoner forbedrer situasjonen til eleven. Informantene er enige om at en hverdag uten tiltak kan få store konsekvenser for fremtiden. Stortingsmeldingene til regjeringen og kunnskapsdepartementet inneholder planer og tiltak, men det er likevel vanskelig å si noe om hvilke resultater tiltakene på skoler fører til da det er lite informasjon om dette, annet enn at søkelyset på problematikken har økt de siste årene (Ogden, 2022, s. 87).

På direkte spørsmål om de føler barn blir ivaretatt bra i skolen er de mer delte. Mens informantene som arbeider på ulike skoler føler at barna blir behandlet og ivaretatt godt er ikke informanten som arbeider i PPT like enig:

Både ja og nei. Ja, fordi det jobbes med tiltak og utfordringene blir som regel fanget opp, og de fleste elever blir godt ivaretatt. Nei, fordi det kan bli mye, og skolen har ofte ikke ressursene og rett kompetanse til å følge opp i lengden og jeg ser mye ekskludering. Mange elever sitter mye alene på grupperom. Dette er jo greit om man gjør det for en periode, hvor man har et klart mål om at eleven gradvis skal tilbake i klasserommet. Med da må man jobbe med forsterkere som er sterke nok. Hvis ikke vil eleven bli for komfortabel og vanskene kan forsterke seg.

Ut ifra intervjuene tolker jeg det som at informant 2 og de andre informantene opplever at skolen ofte har for lite ressurser og kompetanse i skolen, og at det ofte kan være ufaglærte som er med slike elever. Jeg tenker at det er særdeles viktig å sette av ressurser med rett kompetanse til disse sårbare barna, være i nærheten av og sette inn tiltak tilpasset individet. Dette underbygges også av ulike stortingsmeldinger som opplyser blant annet at kunnskapsdelingen i skolen har et stort forbedringsområde (Meld. St. 6, 2019-2020). I tillegg

opplever lærere at de ikke føler de har rett kompetanse i skolen til å arbeide med slike vansker (Meld. St. 18, 2010-2011) Ogden på sin side skriver at et godt samarbeid mellom lærer og assistent kan fremme elevenes læring. Det avhenger derimot av at de arbeider tett sammen, hvor læreren bistår og veileder, samt oppretter planer og tiltak sammen med assistenten (Ogden, 2022, s. 106). Ved at personalet kjenner eleven godt og er i nærheten av barnet kan den voksne lese kroppsspråk og ansiktsuttrykk, og i bestefall avverge en utagering før det eskalerer ved å snakke med dem, be de ta en pause eller gå seg en tur (Ogden, 2022, s. 202).

Informant 3 er misfornøyd med at det ikke er mer klare planer og rutiner for iverksetting av ulike tiltak på skolenivå, og mener styringsdokumentene som er bestemt på et høyere plan ikke alltid passer inn i skolehverdagen:

Skolen som institusjon bør ha mer klare rutiner og tiltak på skolenivå. Det er ikke alltid styringsdokumenter er gjennomførbare og relevante i den faktiske skolehverdagen. At man skaper rutiner og tiltak som gjør det mulig å gjøre med skolens rammer. Det må speile vår hverdag, det er viktig. Videre er det opp til læreren selv å utvikle tiltak på klasseromsnivå og individnivå. Samarbeid er viktig. Jeg tror at man i skolen er flinke på å sette inn tiltak, men det er ikke alltid man samarbeider like godt slik at alle følger de tiltakene man setter inn, det er veldig tidkrevende.

I de senere årene har det blitt et økt søkelys på skoleomfattende tiltak for å forebygge og få bukt med utfordrende atferd i skolen (Ogden, 2022, s.87). Ogden skriver videre at tiltak som blir bestemt på skolenivå, med en tydelig og veiledende ledelse bidrar til at arbeidet til den enkelte lærer gir større effekt med å fremme prososial atferd (Ogden, 2022, s. 87).

#### ***4.3.4 Strategier og metoder***

Før jeg spurte informantene om hvordan de spesifikt arbeider med å øke elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, forhørte jeg meg om hvordan de egentlig definerer begrepet. Informantene ser noenlunde likt på begrepene, og informant 2 definerer det slik:

Sosial kompetanse handler om ferdighetene elever tar i bruk under samhandling med andre, og går ut på hva hen har lært, og hvordan hen mestrer det å leke med å andre og å kommunisere. Emosjonell kompetanse handler om det å gjenkjenne sine følelser, og hvordan man klarer å håndtere de. Dette er noe som må læres, og i ulike situasjoner klarer de ikke dette selv, og da må de ha hjelp.

Informant 2 sine uttalelser stemmer godt opp med relevant teori. Sosial kompetanse dreier seg om at man har stabile og gode ferdigheter, kunnskaper og holdninger som bidrar til at man mestrer ulike sosiale miljøer (Drugli, 2013, s. 122). Fallmyr mener emosjonell kompetanse

handler om i hvilken grad man forstår, oppfatter og mestrer følelsene sine, samt hvordan man evner å løse ulike konflikter og tilpasse seg omgivelsene (Fallmyr, 2020, s. 55).

Underveis i intervjuene kommer det frem at de har ulike måter å heve elevers sosiale og emosjonelle kompetanse og håndtere elevenes vansker på. Ogden mener at det er mangel på undervisningsformer og materiell i skolen, som fører til at dette arbeidet blir opp til den enkelte skole og læreres kompetanse (Ogden, 2015, s. 260) Informant 1 er opptatt av belønningssystemer hvor de voksne skal stille rimelige krav og forventninger til ønsket atferd. Informanten poengterer flere ganger at disse forventningene i begynnelsen må være så lave at de ikke krever for mye av eleven for å klare dette. På den måten vil eleven enklere oppleve mestring og motivasjon. Senere må man øke kravene for å få en progresjon i utviklingen av kompetansen. Dette underbygges av Mossige & Bunting, som mener at et belønningssystem kan brukes til ulike formål slik at eleven kan ta del i egen læring, reflektere over innsats, faglig evne, oppførsel eller andre egenskaper (Mossige & Bunting, 2014, 107-108). Belønningssystemet vil i seg selv påvirke elevens ytre motivasjon. Den indre motivasjonen kommer frem av mestringen ved å klare de ulike oppgavene. Det er veldig viktig at belønningssystemet er tilpasset eleven og at eleven mestrer dette, hvis ikke kan det ha motsatt effekt (Mossige & Bunting, 2014, s.107). For at elevene skal utvikle seg og oppnå læring er det betydningsfullt at elevene selv er aktive og tar ansvar for egen læring (Mossige & Bunting, 2014, s. 107). Dette støttes også av Webster-Stratton som mener at barn med sosiale vansker ofte har godt av et belønningssystem hvor de får ros og anerkjennelse hvis de klarer å mestre den forventede atferden for å støtte og bidra til læring i sosiale situasjoner (Webster-Stratton, 2018, s. 438). Elever som opplever lite mestring i skolehverdagen vil med stor sannsynlighet utvikle et negativt selvbilde (Befring, 2016 s. 292). Av den grunn er det viktig at skolen ikke setter søkelys på negativ atferd, men isteden roser positiv atferd. Dette vil føre til at eleven gjentar den positive atferden og føler seg motivert (Befring, 2016, s. 292).

Befring & Uthus skriver videre at følelser som er gode og entusiastiske er med på å skape motivasjon, samtidig som det er med på å øke konsentrasjonen og utholdenheten til barn. Dette er læringsfremmede. I motsatt ende av følelsesskalaen befinner negative og vonde følelser seg. Disse følelsene er hemmende og har en negativ innvirkning på læring og trivsel. Derfor er det ønskelig at skolen ikke bare ser på atferden til eleven, men at de prøver å sette seg inn i elevens emosjonelle utfordringer og finne årsaken til hvorfor eleven oppfører seg som han gjør (Befring & Uthus, 2019, s. 502-503). Sosial oppmuntring, i form av å gi oppmerksomhet, rose, anerkjenne og være sammen med barna er særdeles viktig når man skal lære barnet rett atferd eller andre ferdigheter (Nordahl et al., 2005, s. 238). Ros ses på som det

mest effektive virkemiddelet for å redusere atferdsvansker (Ogden, 2015, s. 151). Barn med slike vansker får ofte mindre ros enn normaleleven, selv om den type elever egentlig trenger det mest, noe som kan bidra til økning av negativ atferd (Nordahl et al., 2005, s. 238). Ved bruk av ros er det flere viktige punkter man må tenke på. Rosen skal være konkret og entusiastisk, gis underveis som oppmuntring, og man skal i tillegg raskt gi ros etter oppnådd handling. Videre skal man lære barna å rose seg selv og andre når de har gjort en god handling. Samtidig er det viktig at man både roser atferd og faglig kvalitet, og man skal unngå å blande ros og kritikk. I tillegg vil det å gi ros til en hel gruppe kunne bidra til å heve det sosiale miljøet (Webster-Stratton, 2002, sitert i Nordahl et al., 2005, s. 239-240).

Informant 2 mener at dette er en treningssak som må trenes kontinuerlig gjennom hele dagen og at barn er avhengig av gode rollemodeller rundt seg som de kan se opp til og ta lærdom av. Informanten mener elever med slike vansker behøver hjelp, veiledning og støtte til å lære seg den kompetansen andre barn har tilegnet seg selv, og at de må korrigeres for å lære. Dette støttes av Drugli, som mener at det er essensielt at barna har personer de kan se opp til og lære av, og som er gode og trygge voksne for barna. Dette bidrar til å fremme elvers sosiale kompetanse (Drugli, 2012, s. 129). På den måten kan barna observere lærerens måte å reagere på i ulike situasjoner, lære ulike konfliktløsninger og se ulike sosiale fremtoninger.

For å fremme barnets sosiale kompetanse har elever med atferdsvansker et stort behov for veiledning og støtte til å lære seg ulike strategier for å løse utfordringer (Drugli, 2013, s. 128). Barn med atferdsvansker vil reagere med å slå, gråte, stikke av eller ta i bruk andre uhensiktsmessige strategier, dersom man ikke evner å forhandle eller komme frem til konstruktive løsninger (Drugli, 2013, s. 128). Årsaken til denne negative atferden kan være på grunn av at de ikke har lært andre strategiske metoder, de mangler lærdommen, atferden har blitt forsterket gjennom andre sosiale samspill på ulike arenaer eller så kan barnet ha utfordringer med å kjenne igjen andre sine følelser (Drugli, 2013, s. 128). En annen årsak til negativ atferd kan være at utagering kan gi elever en følelse av sosial mestring, og gi bekræftende oppmerksomhet fra en lærer eller medelev (Ogden, 2015, s. 35).

Tidligere i intervjuet, i kapittel 4.1.2 om læringsmiljø, snakket informanten varmt om ulike sosiale leker som informanten brukte for å arbeide for å heve læringsmiljøet i klassen. Informanten forklarer videre at slike sosiale leker spesifikt kan tas i bruk for å heve den sosiale og emosjonelle kompetansen og atferdsvanskene til elevene i klasserommet, i grupper eller alene:

Dette er leker hvor jeg for eksempel leser eller forteller en sosial historie, som inneholder en form for konflikt, som elevene skal hjelpe meg å løse. Konflikten kan være knyttet til mye, både emosjonelle saker, ulike sosiale konflikter og

andre ting. Så kan elevene løse utfordringen i form av å skrive på ark, fortelle hva de ville gjort eller man kan gjøre mer ut av det og for eksempel gjennomføre rollespill eller skuespill. I starten synes ofte elevene dette er flaut eller kjedelig, men etter hvert blir faktisk mange glad i det, slik jeg har opplevd det.

Informant 1 sin måte å arbeide på støttes av litteratur. Drugli skriver at det er en fordel at læreren snakker høyt om hvordan man spesifikt kan løse ulike problemer og utfordringer på, og gjerne forteller om ulike måter å håndtere konflikten på underveis (Drugli, 2013, s. 129). For at elever skal lære ulike måter å håndtere en konflikt på, kan de arbeide med syv trinn som skal veilede de i måten konflikten blir løst på (Webster-Stratton, 2018, s. 376).

- 1) Eleven må finne ut hva som er problemet og kjenne på følelsene til de involverte.
- 2) Hva kan være en løsning på problemet?
- 3) Finnes det andre muligløsninger? Eleven må se på ulike løsninger. Det er viktig at barnet ser at det kan være mange løsninger, både gode og dårlige.
- 4) Hva blir konsekvensene av løsningen? Hensikten er å få barnet til å vurdere dette på forhånd før man reagerer.
- 5) Finne den beste løsningen som skaper gode følelser og er rettferdig for alle parter. Finne ut konsekvensen av handlingen.
- 6) Se om planen blir fulgt? Dette skal hjelpe eleven å gjennomføre sine ideer og tanker.
- 7) Evaluere hvordan man gjorde det. Det er viktig å lære barnet, da det kan forsterke positiv atferd.

Man kan gjennomføre disse syv stegene med ulike metoder. Man kan fortelle eller lese sosiale historier, eller gjennom rollespill, lek, dukketeater og lignende (Webster-Stratton, 2018, s. 381). På lik linje som i andre fag vil noen elever streve mer enn andre, hvor noen også kan trenge tilrettelegging, men uansett vil dette være svært verdifull læring (Drugli, 2013, s. 129).

Informant 2 forteller videre at de ofte bruker ulike spill og metoder som psykologisk førstehjelp og spørsmålkort, hvor man kan vinkle spørsmålene inn mot vanskene. Informanten forklarer at psykologisk førstehjelp er et verktøy som skal hjelpe barn med det emosjonelle aspektet, som det å sortere tanker og sette ord på hva de føler. Fallmyr forklarer at elever som mestrer å håndtere sine egne følelser, vil spille positivt inn på elevens atferd, som igjen vil bidra med gjensidig forståelse og tillit. Nettopp av den grunn blir ofte god og hensiktsmessig følelshåndtering sett på som mer effektiv enn håndtering av atferd (Fallmyr, 2020, s. 54). Webster-Stratton skriver videre at man bør oppmuntre eleven til å snakke om følelser, og forklarer at læreren kan gjenfortelle sine egne erfaringer om hvordan de reagerte i ulike situasjoner for hjelpe eleven å se at det er normalt at man reagerer ulikt i nokså like situasjoner (Webster-Stratton, 2018, s. 342). For at eleven skal lære og forstå andre sine følelser kan man ta i bruk ulike spill. Blant annet kan man se på bilder av ulike mennesker som viser ulike uttrykk, hvor eleven skal forsøke å beskrive hvordan personen føler seg,

forklare hvilke tegn som forteller følelsen og hva som kan ha gjort at personen føler som den gjør (Webster-Stratton, 2018, s. 348).

Informantene er alle enige om at den voksne som er med eleven bør være i nærheten av eleven hvis utfordrende situasjoner oppstår for å støtte, veilede og bistå eleven. Dette støttes av Webster-Stratton som mener at den voksne bør ha den spesifikke eleven i synsfeltet, samtidig som den voksne kan bevege seg rundt, bistå andre elever og samtidig være i nærhet til barnet. Dette kan forhindre ukonsentrasjon og hjelpe de tilbake til arbeidet om de blir for urolige (Webster-Stratton, 2018 s. 82). Informant 2 drar paralleller mellom arbeidet med barn med sosiale og emosjonelle vansker og trygghetssirkelen for barn. Lærere skal støtte eleven i bruk av sirkelen, fremfor å dra eller presse eleven til å være der læreren ønsker eller forventer at eleven skal være i sirkelen. Videre skal læreren oppmuntre eleven og støtte det i utforskning, for å bidra til mer utforskende elever med større læringskapasitet (Kvelling, 2010, s. 111).

Informantene er alle enige om at det er viktig å lage gode, strukturerte og tydelige individuelle planer for eleven det gjelder. Vanskelighetsgraden av atferdsvanskene og de sosioemosjonelle utfordringene avhenger av hvor detaljerte disse planene er. Dette kan blant annet gjøres ved hjelp av en dagsplan, slik at dagen blir så forutsigbar som mulig for eleven. De understreker at dagsplanen også kan lages i samråd med eleven slik at eleven får deltatt aktivt i egen læring og undervisning, men at det er viktig at det er den voksne som har ansvaret og setter de endelige vilkårene. Informant 3 legger i intervjuene vekt på at man må samtale med elevene om utfordringene, gi konstruktive tilbakemeldinger og hele tiden evaluere om arbeidet man gjør har en hensikt eller ikke. Hvordan tilbakemelding eleven får kan også spille inn på læringen (Elvén, 2017, s. 49). Elvén forklarer at barn ikke lærer noe av å mislykkes frem til de er elleve år, noe som begrunnes med en undersøkelse gjort av den nederlandske psykologen Anna Van Duijvenvoorde (Elvén, 2017, s. 49-50). Hun har gjort undersøkelser som viser et fall av hjerneaktivitet hvis et barn under elleve år fikk beskjeden «det var feil», mens hjerneaktiviteten hos femtenåringer økte. Hvis hun fortalte til barn under elleve år at de hadde riktig, registrerte hun at hjerneaktiviteten økte. På samme måte fortalte hun femtenåringer at de hadde riktig, og da ble det registrert et fall i hjerneaktivitet. Ut ifra dette tolker hun økt hjerneaktivitet som at hjernen inntar læring, og at barn under elleve år lærer av å lykkes, mens unge over femten år lærer av å mislykkes. I årene mellom elleve og femten er det variasjon i hjerneaktiviteten til barn (Elvén, 2017, s. 50).

Informant 1 forteller om en interessant metode i arbeidet med dagsplan:



Jeg synes en gunstig metode er å bruke skole-hjem skjema, hvor man setter opp to-tre mål for en uke. Målene er lave og konkrete, hvor man er avhengig av en god start for at eleven skal føle mestring. Da har jeg alltid en prat med eleven på morgenen hvor vi går gjennom målene for dagen, som for så vidt er de samme hele uken. Underveis gjennom dagen, blant annet før storefri, har vi en dialog på hvordan det går og eventuelt hva eleven må gjøre for å nå målene. På slutten av dagen har vi en gjennomgang hvor vi sier noe om hvordan dagen har vært og hvor eleven også evaluerer seg selv. Dette blir sendt med elevene hjem, og jeg krever at elevene gir dette til foreldrene og tar det med tilbake til skolen med underskrift. På den måten er i hvert fall sjansen større for at de snakker om det hjemme, samtidig som at foreldrene ser hvordan vi arbeider og vi lettere kan samarbeide.

På spørsmål om hvordan mål det kan være snakk om svarer informant 1 at det kan være alt fra et mål om å rekke opp hånden fem ganger i løpet av en dag, klare å gå vekk fra situasjoner før det eskalerer eller klare å sitte 20 minutter med matematikk før belønning. Informanten forklarer også at målenes vanskelighet øker med tiden, og at målet hele tiden er at eleven skal tilegne seg læring av dette. Befring mener at det er hensiktsmessig å planlegge dagen ved å ta i bruk en dagsplan, samtidig som man gjør individuelle avtaler med eleven. Dette skal være med på å hindre at eleven støter på uforutsette og utfordrende situasjoner i løpet dagen. I impulsive elevers situasjon er det viktig at man forbereder og gjør eleven klar for det som skal skje, og planlegger og tilrettelegger dagen til eleven som skaper minst mulig åpne situasjoner (Befring, 2016, s.189). Ved å gi ros og forsterke en positiv atferd i situasjoner der eleven mestrer impuls kontroll, bidrar det til mestring og læring (Befring, 2016, s.189).

Informant 2 er svært tydelig på at man må arbeide sammen kollegialt for å enklere bedre atferdsvanskene hos barn, og advarer mot å slippe opp på noen områder. Informanten fremhever også viktigheten av å evaluere tiltakene og finne ut hva man kan eventuelt kan gjøre bedre:

Elever med mye utagerende atferd må det arbeides helt likt med på alle plan. Man skal ikke vike fra planen med mindre det er nødvendig, alle voksne må jobbe likt og man må ha faste rutiner på dagen. Man må være veldig tydelig i grensesettingen, og det skal være like regler samme hvem eleven er med. I tillegg er det viktig at man evaluerer tiltakene, har debriefing av vanskelig situasjoner og samarbeider godt om utfordringene. Hvis ikke man står i det sammen blir jobben mye mer utfordrende enn det det i utgangspunktet kunne blitt.

Som informanten nevner er det viktig at det arbeides likt over blant de ansatte. Webster-Stratton skriver at uklare regler og forventninger fra lærere kan bidra til at elevens negative atferd ufrivillig fortsetter (Webster-Stratton, 2018, s. 80). Tidligere i denne oppgaven har det blitt skrevet om prososiale strategier som å ta i bruk belønningssystemer, dagsplaner, gi ros og gode tilbakemeldinger. Det er ikke alltid slike strategier alene er tilstrekkelig for å bli kvitt atferds utfordringene, og det kan i mange tilfeller da være nyttig å ta i bruk

konsekvenser, noe informant 2 poengterer i uttalelsene ovenfor (Nordahl et al, 2005, s. 245). Grensesetting handler i stor grad om å gi konsekvenser på en linje hvor både barnet og den voksne opplever en form for kontroll, i tillegg til at atferden bedres (Nordahl et al, 2005, s. 246). For at konsekvenser skal ha en positiv virkning skal andre støttende og veiledende tiltak være prøvd først, med unntak hvis det er mer alvorligere episoder som vold, mobbing og andre alvorlige handlinger (Nordahl et al, 2005, s. 247). Det er vel så viktig at barnet er kjent med konsekvensene fra før av slik at barnet hele tiden vet hva som skjer om reglene brytes (Nordahl, 2005, s. 247). Barn ønsker som oftest ikke negative konsekvenser, og i den grad kan konsekvenser virke positivt om de settes på rett måte (Nordahl et al, 2005, s. 247). Konsekvensen må ikke være strengere enn det regelbruddet sier, de bør være konsise og enkle, ikke virke straffende, følges konsekvent av alle ansatte, konsekvensen må komme raskt og være gjennomførbar (Webster-Stratton, 1999, sitert i Nordahl et al., 2005, s. 247). Det finnes mange ulike konsekvenser, men tap av goder, ta i bruk hjemmet og samtale med dem, eller fjerne barnet fra situasjonen er blant de mest hensiktsmessige. Av mindre gode strategier finner vi konsekvenser som omfatter det kollektive, brev hjem til foresatte med negative tilbakemeldinger og det å snakke med barnet til rette i etterkant av en situasjon, da dette gir liten effekt (Nordahl et al., 2005, s. 248). Informant tre forklarer videre at det ikke alltid er eleven som ikke er hovedutfordringen.

Det er viktig å huske på at det ikke alltid er eleven sine utfordringer som er hovedproblemet. Noen ganger kan en dårlig lærer-elev relasjon være utfordringen, andre ganger kan det være elev-elev forbindelser som gir hverandre opp og utfyller hverandre på en dårlig måte. Det kan være helt andre grunner til mange av en elevs utfordringer, så når man skal se etter tiltak er det viktig at man ikke bare ser på hva som er utfordringen med eleven, men også om det er miljøet rundt som påvirker i negativ grad.

Som informant 3 forklarer, er det viktig å huske på at det ikke alltid kun er eleven sin skyld, men at miljøet rundt kan spille inn på hvordan et barn håndterer de rundt seg (Elevén, 2017, s. 22). Hvis et barn ikke evner å oppføre seg må man vurdere hva som egentlig kan forventes av barnets oppførsel, og legge til rette for at barnet kan mestre miljøet rundt (Elevén, 2017, s.22). I skolen har man ulike krav og forventinger til elevene, men det er viktig å huske på at alle barn har ulike forutsetninger til å evne disse. Emosjonsregulering, impuls kontroll, relasjoner, trygghet, samt planleggings- og gjennomføringsevne er ulike faktorer som er med på å bestemme om et barn ikke klarer å håndtere forventningene miljøet krever (Elevén, 2017, s.25). Før man konkluderer med at eleven ikke evner en situasjon må man tenke over hvilke forventninger man har til eleven. Ofte kan grunnen til at en elev ikke mestrer en situasjon være på grunn av omgivelsene, eller at en selv har bidratt til det, ved å for

eksempel stille for høye krav (Elvén, 2017, s. 26). For å minske utfordrende atferd er man nødt til å legge til rette for at elevene skal klare å utvise god oppførsel, ved å lage regler og situasjoner som gir mening. Hvis elevene ikke ser meningen med reglene eller det de skal gjøre, blir arbeidet med atferd mer krevende (Elvén, 2017, s. 36-37).

## 4.4 Relasjoner og samarbeid

I dette kapittelet ønsker jeg å se nærmere på informantenes tanker rundt hvordan ulike relasjoner og ulike samarbeid i skolen påvirker elevenes kognitive utvikling og sosiale forhold, samtidig som jeg vil koble funnene opp mot relevant teori og litteratur

### 4.4.1 Sosial læring og elev-relasjoner

Det er ikke alltid like lett for barn med slike vansker å tilpasse seg det sosiale samspillet, og barnet er ifølge informant 1 avhengig av veiledning og hjelp til å komme inn i gjengen. Som foresatt til barn med utfordrende atferd og sosioemosjonelle vansker har informanten god erfaring med dette

Det er gode og dårlige perioder som fører til at vi må inn å styre en del av hverdagen av hva hen kan være med på. I dårlige perioder kan hen ende opp med å utagere mot sine nærmeste venner fordi hen ikke evner å regulere seg selv, slik at vi hele tiden må se an dagsformen og tilpasse aktiviteter etter det. Etter lengre opphold utenfor skolen på grunn av for eksempel sykdom har de andre barna blitt mer sammensveiset slik at det kan være vanskelig å komme inn i gjengen igjen, og da må hen veiledes på rett måte inn i leken. Det kommer ikke av seg selv, og kanskje må vi ringe og avtale med foreldre, invitere venner hjem, samtidig som hen selvfølgelig skal utfordre seg og utforske dette selv for å utvikle den delen.

Som intervjuer tolker jeg informant 1 sine uttalelser som at foresatte og voksne har et ansvar for å veilede, støtte og tilpasse elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker for å hjelpe barnet inn i lek og forebygge mot blant annet utagerende situasjoner. Ogden mener at tidene har endret seg, og barn er mindre i samspill med jevnaldrende nå enn før (Ogden, 2015, s. 13). Slik jeg tolker det kan dette være en av årsakene til barn og unges problematferd og sosioemosjonelle plager, da de i dagens samfunn stadig omgås mer og mer over en skjerm utenom skoletid og fritidsaktiviteter. Jeg tenker at foreldre har et stort ansvar for å veilede og hjelpe barnet ut i sosial lek, noe som muligens kan bidra til å øke en elevs sosiale læring. I en sosialiseringssprosess vil forholdet til jevnaldrende elever være uvurderlig, og for barn er det viktig å være en del av noe (Nordahl et al, 2005, s. 13).

Informant 1 sine uttalelser om viktigheten av å veilede elever inn i vennegjengen er også sentralt i litteratur. Elever som opplever å stå i fare for å havne utenfor det sosiale

miljøet kan føre til økt problematferd i skolen (Nordahl et al., 2005, s. 13). Når en elev opplever å bli avvist av jevnaldrende, vil eleven ofte søke etter vennskap med likesinnede elever med antisosial atferd som en selv. Sammen kan de få en negativ påvirkning på hverandre og den negative atferden vil eskalere (Nordahl, 2005, s. 13). Det viser seg at venner har likheter med hverandre, i form av at venner ofte utviser samme atferd, og god atferd viser seg i større grad hos elever som er venner enn de som ikke er venner (Drugli, 2013, s. 127). Derfor kan elever med antisosial atferd miste muligheten til å observere eller være en del av prososial atferd, som fører til at de mister tilgangen til denne gode læringsarenaen (Drugli, 2013, s. 127).

For å nå målet om å være sosial attraktiv kan elever ta i bruk uhensiktsmessige strategier på de ulike sosiale arenaene som ofte kan forverre atferden (Nordahl et al., 2005, s. 13). Elever som innehar god faglig kompetanse, kan unngå å vise denne siden av seg selv i frykt for å bli mobbet for å være for smart. Samtidig kan elever som ikke er faglig sterke, forsøke å skjule dette ved utøve liten arbeidsinnsats. Elever kan også prøve å skape uro i klassen og forstyrre undervisningen for å nå toppen av den sosiale rangstigen i klassen (Nordahl et al, 2005, s. 13). Elever med atferdsvansker, som ikke evner å håndtere det sosiale samspillet og har emosjonelle utfordringer, kan i mange tilfeller oppleve å bli holdt utenfor eller bli avvist av medelever (Drugli, 2013, s. 126). Dette kan få store bivirkninger i form av at eleven mister muligheten til sosial læring, danner seg negative tanker til andre eller fremtidige relasjoner og føler på ensomhet (Drugli, 2013, s. 122).

I situasjoner hvor elever utviser alvorlige vansker og negativ atferd må man i noen tilfeller tilrettelegge og finne ut av hvor det er mest hensiktsmessig å ha undervisningen. Det er essensielt at man ser på hvor eleven har høyest potensial for å tilegne seg kunnskap og læring, samtidig som man ser på hvor eleven føler mest tilhørighet, verdsettelse og velvære (Haug, 2016, s. 206). Jeg tolker det derfor slik at man må se på elevens individuelle behov og fungering når man skal ta stilling til om hvor og i hvilken grad man skal ha klasseromsundervisning. I noen tilfeller kan eleven ha flere venner på skolen som han trives godt sammen med. Det å ta eleven mer ut av klasserommet enn det som er strengt nødvendig, tolker jeg at kan ha en negativ innvirkning på sosial inkludering og tilfredshet på sikt som igjen kan føre til mer marginalisering. For å likevel inkludere eleven mener informant 3 at man kan øve i mindre grupper før man utvider til større grupper. Informanten forklarer også at man kan gi eleven korte pauser fra klasserommet hvor eleven får ta med seg elever i gymsalen, sløyden, eller andre fine aktiviteter som er med på å bygge et fint miljø rundt eleven. Dette kan bidra til mer positiv og nyttig samhandling (Webster-Stratton, 2018, s. 312).

På den måten blir både eleven inkludert i et positivt miljø og oppnår verdifull trening for å få bukt med vanskene sine. Det handler ofte om å trene i andre miljøer, spille på flere arenaer og tenke utenfor boksen, mener informant 3.

Flere av informantene kom inn på temaet mobbing, som er når elever over tid blir utsatt for negative og trakasserende hendelser fra en eller flere elever (Webster-Stratton, 2018, s. 494). Informantene mente at slike elever var spesielt utsatt for mobbing, enten på grunn av deres vansker eller væremåte. Det viser seg at elever som er engstelige og forsiktige med dårlig selvbilde er mer utsatt for mobbing da de ikke alltid tør å ta igjen, og på den måten blir et offer (Webster-Stratton, 2018, s. 495). Videre skriver Webster-Stratton at forebyggende programmer mot mobbing som omfatter hele skolen virker godt for å redusere mobbing og skape et godt miljø blant elevene, i tillegg til klare retningslinjer og strukturert samarbeid med foreldre for å fremme gode vennskap (Webster-Stratton, 2018, s. 497-500). Informant 1 forklarer til slutt at deres familie har valgt å være åpen om utfordringene til barnet sitt, og at barnet ikke har opplevd mobbing etter dette:

Vi som foreldre ville ikke gå rundt å skjule vanskene til vårt eget barn, og så var det selvfølgelig viktig å lytte til barnets mening. Man låser seg veldig om man hele tiden skal prøve å skjule hvordan en selv er, og det merket vi veldig på hen selv også. I starten var hen imot å være åpen om vanskene og utfordringene, men så spurte jeg en dag om læreren kunne fortelle det til klassen mens hen var på hjemme, og det syntes hen var greit. Etter det har vi møtt en helt annen aksept, både hos barn og foreldre. Før ble hen kanskje sett på som den slemme, urolige ungen, spesielt i barnas øyne, men etter at vi ble åpne om det utfordringene i tidlig skolealder så har det ikke vært noe problem. Vi blir møtt med forståelse og toleranse både fra voksne og barn. Også er barn veldig forståelsesfulle og greie å ha med å gjøre, så lenge de blir forklart ting ordentlig. Og mest av alt så merker vi det ved at hen er mer komfortabel med deler av sine vansker, hen er et helt annet barn. Jeg tenker det gjør det lettere med tanke på veien videre også, med tanke på både emosjonelle vansker, men også psykiske. Det ville vært mye vanskeligere for hen og komme ut med sine fysiske utfordringer i 12-13 årsalderen.

Informant 1 forteller videre at de ikke har opplevd mobbeepisoder etter de valgte å være åpne om det, men at det i noen situasjoner skjer at elever trekker seg unna for en periode. Barnet har likevel flere gode venner, og er også med i to lagidretter. Informanten hevder idretten og leken med venner er den beste læringsarenaen for barnet når det kommer til trening av den sosiale og emosjonelle kompetansen. Gode samtaler i etterkant om hvorfor situasjoner eskalerte, hvordan barnet følte det og hva som kunne vært gjort annerledes er verdifull trening for barnet, mener informanten. Webster-Stratton hevder at barn fortsetter å løse konflikter på uhensiktsmessige måter, da de ikke har lært andre strategier eller at strategiene til eleven fungerer for å få igjennom sin vilje i møte med andre relasjoner (Webster-Stratton, 2018, s. 373). For å lære barn gode og hensiktsmessige strategier kan det

være nyttig å samtale med dem og reflektere over hvordan situasjonen ble løst, og hvordan den kunne vært løst (Webster-Stratton, 2018, s. 377-379).

#### *4.4.2 Skole-hjem samarbeid*

Et godt skole-hjem samarbeid er ifølge informantene helt essensielt i arbeidet med barn med sosioemosjonelle utfordringer hvor atferdsvansker kommer til syne. Informant 1 som er foresatt til barn med slike vansker mener denne relasjonen har alt å si. Hvis ikke kan elevene oppleve en mistillit til skolen som igjen kan smitte over på barnet.

Som foresatt og lærer mener jeg det er essensielt at jeg oppfatter læreren som genuint interessert i barnet, og ikke bare at læreren gjør en jobb for at han må eller at han bare følger et skjema som er standard på skolen. Alt må være tilpasset eleven og for elevens beste. Foreldre er avhengig av at de ser at lærere bryr seg om barnet og at tiltakene er for barnets beste, ikke for at det skal være rolig i klassen.

Informant 1 sine uttalelser bygger oppunder Dalland & Knutsens poengteringer. For å skape en god relasjon til foreldrene er det viktig at de føler på det å føle seg respektert, verdsatt og rettferdig behandlet, i tillegg til at læreren gir foreldrene forståelse og innsikt i hvordan skolen arbeider med elevens skolesituasjon og dens utfordringer (Dalland & Knutsen, 2020, s. 23).

Informant 2 legger til at man må bruke hjemmet for det det er verdt og samarbeide om hva som er best for barnet. Det er foreldrene som kjenner barnet best, og som kan bidra med gode tips til tilpasninger som kan gjøres, og hvordan barnet deres fungerer og lærer best. Ved at foreldrene og skolen har god og jevnlig kommunikasjon kan skolen få gode tips om elevens evner, utfordringer og forutsetninger når det kommer til det sosiale samspillet, emosjonelle og andre utfordringer, mestring og læring, slik at læreren smidig kan tilrettelegge undervisningen i form av elevens behov og forutsetninger (Dalland & Knutsen, 2020, s.18). Dalland & Knutsen skriver videre at et ytterligere samarbeid utover foreldremøter og utviklingssamtaler er nødvendig og hensiktsmessig i situasjoner med elever som trenger ekstra oppfølging (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18).

I tillegg mener informanten at voksenpersoner gjør det likt på skolen og på hjemmebane, og at de ikke lar det bryte ut noe sted. På den måten kan man samarbeide slik at hverdagen blir mer forutsigbar for eleven. Informant 3 mener dette samarbeidet er ekstra viktig med sårbare elever med blant annet atferdsvansker:

Barn som har slike vansker krever mye tid, og det krever mye samarbeid. Desto viktigere er det at samarbeidet og relasjonen til foreldrene er bra. Foreldrenes relasjon til skolen forsterker elevens inntrykk av skolen, og derfor er det viktig at foreldrene holder eventuell misnøye borte fra elevene, som igjen gjør arbeidet vårt lettere.

Som informant 2 og 3 legger vekt på, er det en stor fordel at det jobbes likt i ulike sosiale miljøer, spesielt i skolen og i hjemmet (Nordahl et al, 2005, s. 198). Dette innebærer at arbeidet med sosioemosjonell kompetanse, atferdsendring, grensesetting og regler skjer parallelt både på skolen og i hjemmet (Nordahl et al., 2005, s. 198). Hvis et slikt samarbeid er fraværende, kan en dårlig relasjon mellom skolen og hjemmet føre til intensivert problematferd for en elev som allerede utviser uhensiktsmessig oppførsel og mindre læring (Nordahl et al, 2005, s. 11). Et godt skolesamarbeid kan også virke positivt inn på elevens utvikling av arbeidsmetoder, økende arbeidsinnsats, relasjonen til både lærer og medelever og forminske fravær. I tillegg bidrar det til et godt læringsmiljø og gode læringsresultater (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18).

I tilfeller hvor eleven krever ekstra oppfølging, og situasjonen krever mye oppmerksomhet, vil relasjonen mellom læreren og de foresatte ha spesielt mye å ha si, da en god relasjon mellom de to partene bidrar til at foresatte har positive tanker om skolen (Dalland & Knutsen, 2020, s.22). Jeg tolker det slik at samtaler som kan oppfattes som tunge, tøffe og triste for foreldrene, vil bli tatt bedre imot om forholdet mellom læreren og forelderens er god, enn om den ikke er det. På den måten kan det gode og tillitsfulle samarbeidet fortsette.

#### *4.4.3 Lærer-elev relasjon*

Relasjonen mellom eleven og læreren er kanskje den aller viktigste relasjonen på skolen for at elever skal oppnå læring og mestring. Informantene er av lik oppfatning på dette området, og mener at man ikke kan arbeide med barnet før relasjonen er tilstrekkelig god. For å arbeide med en relasjon mener informant 1 at man må gjøre hyggelige ting sammen før man arbeider med fag, spesielt om relasjonen har kommet skjevt ut.

Jeg tenker det er de voksne sitt ansvar å bygge en relasjon til eleven og gjøre det som må til for at den skal bli god. Man kan for eksempel gjøre noe hyggelig som barnet liker og interesse for, dra på skolekjøkkenet eller andre koselig ting. Eventuelt om det ikke går må man be om råd eller få hjelp av skoleledelsen eller andre. Jeg tror det er viktig at eleven opplever at læreren er interessert i å bli kjent.

I likhet med informanten, poengterer Dalland & Knutsen at det er læreren som har ansvaret med å skape en god lærer-elev relasjon (Dalland & Knutsen, 2020, s. 21). Informantene var samstemte i at man er avhengig av en god lærer-elev relasjon for å kunne

arbeide med barnet og deres utfordringer. Under intervjuet fremhever informant 1 at hen tror det er viktig at eleven opplever at læreren er interessert i å bli kjent med eleven. Elever som har mindre gode relasjoner til lærerne sine utviser en større grad av negativ og utfordrende atferd, enn elevene som har gode relasjoner til lærerne sine (Nordahl et al, 2005, s. 210). Dette underbygger at den emosjonelle delen i en relasjon mellom lærer og elev er særs viktig, og viser viktigheten av lærere som genuint er opptatt av å bli kjent med barnet, og er nysgjerrig på deres interesser (Bergkastet et al, 2009, s. 24).

Informant 2 som arbeider i PPT påpeker at man i sin jobb som oftest har liten tid på å skape en god relasjon, og mener at relasjonen ikke avhenger av tiden.

I min jobb har man ikke så god tid på hvert sted, da vi kun er inne for en periode for å observere, bistå, veilede og legge tiltak for eleven. Da handler det mer om hvordan man er og hvordan tilnærming man har til eleven. Man må være tydelig, rettferdig og ærlig med barnet samt sette konsekvente grenser og regler. Også er det viktig at man veileder og støtter barnet underveis. Av erfaring vet jeg at barnet liker at du setter grenser og er rettferdig uten å heve stemmen. Hvis barnet ikke opprettholder et avtaler, minn han på det, og hvorfor han nå ikke får belønning. Også må man stå i det. Elever i denne kategorien tester deg en hel masse, helt til du lar deg knekke. Og da er det viktig at du står i det, så får man heller ta en utagering. Hvis man står i det tre ganger og det ender med utagering, så vil det med meget høy sannsynlighet ikke bli utagering den fjerde gangen. For da vet eleven hva det går i.

Informant 2 legger i uttalelsene over vekt på at man må være en tydelig voksen som setter grenser og er rettferdig, uten å heve stemmen. Dette sammenfattes med litteratur, som sier at hvis man som lærer må bruke straff, aggressivt kroppsspråk og er dominerende for å vise sin autoritet, kan det ofte oppstå en konflikt mellom partene som følge av at den ene parten ikke føler seg sett, anerkjent og støttet (Bergkastet et al, 2009, s. 12). Jeg tolker det som at dette gjør arbeidet med elevens vansker enda mer utfordrende, da eleven vil trekke seg unna læreren. Relasjoner uten nærhet, empati og anerkjennelse, samt en kontrollerende atferd fra lærer, kan være med på å forverre relasjonen fra begge sider, spesielt hos barn som har utfordrende atferd og lav emosjonsregulering (Fallmyr, 2020, s. 51). Ved at man har positive og anerkjennende følelser overfor hverandre, kan det smitte over og bidra til større aksept og toleranse som igjen bidrar til mer motivasjon for skolearbeidet (Fallmyr, 2020, s. 51). Negative og irritable holdninger fra lærer, samt følelse av lav mestring av arbeidet med elev, bidrar negativt på eleven (Fallmyr, 2020, s. 51). I tillegg vil eleven enklere åpne seg opp om sine egne følelser, erfaring og egen forventning om læreren viser forståelse for elevens følelsesreaksjoner (Fallmyr, 2020, s. 47). Dette bidrar igjen til å skape trygghet og en tilknytning mellom lærer og elev som er veldig viktig med tanke på elevens sosiale og emosjonelle utvikling (Fallmyr, 2020, s. 47).



Informant 3 mener at barn i sårbare situasjoner må bli med møtt med varme og omsorg, og få en følelse av at de kan snakke med deg om alt. Skaalvik & Skaalvik skriver at relasjonen mellom lærer og elev har et emosjonelt aspekt. Det handler om betydningen relasjonen til læreren har for elevens angst, tilhørighet og trygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 187). Litteratur sier videre at lærerens rolle har forandret seg, og handler i stor grad ikke bare om å faglig læring, men også om en rolle som omsorgsperson (Bergkastet et al, 2009, s. 18). Hvordan læreren løser denne rollen har stor innvirkning på barns utvikling av sosial og emosjonell kompetanse (Webster-Stratton, 2018). Dette underbygges av Ogden som mener barns foreldre arbeider også mye mer nå enn før, og ubevisst blir mer og mer av oppdragelsen overlatt til skolen. Dagens foreldre er også ifølge Ogden mindre autoritære ovenfor sine egne barn i oppdragelsen, som kan ha en innvirkning på det vanskelige arbeidet (Ogden, 2015, s.13). Økt tidspress og en økende arbeidsmengde kan ha ført til at foresatte ikke har hatt overskudd til å følge opp konsekvenser i hjemmet (Nordahl et al, 2005, s. 11).

Informant 3 mener man må skape forutsigbarhet gjennom tydelige og rettfærdige rammer, samtidig som man viser interesse for elevene på et personlig nivå. Samtidig kan man legge opp undervisningen etter deres interesser og la elevene få muligheten til å være med på å bidra til hvordan hverdagen og undervisningen skal foregå. På den måten mener informant at elevene får tillit til læreren og at gode relasjoner blir bygget. Stray & Stray mener at det er avgjørende at elevene får en følelse at de blir forstått og føler trygghet, ikke bare faglig men også på et personlig nivå (Stray & Stray, 2014, s. 56). Elever med atferdsvansker vil ofte gjøre motstand og være mindre mottakelig for læring, hvis læreren ikke kjenner eleven godt nok og ikke har forståelse for elevens utfordringer og behov (Stray & Stray, 2014, s. 60). Dermed vil det være essensielt at man henvender seg til ulike elever på en tilpasset måte som treffer den enkelte (Stray & Stray, 2014, s. 61).

Informant 3 nevner også at han ser denne relasjonen som sært viktig spesielt i tilfeller med sårbare barn hvor man må samarbeide og arbeide tett på de for å utvikle seg. Barn med sosiale og emosjonelle plager som nevnt tidligere har ofte atferdsvansker og lav kontroll på emosjonsregulering, samt at de ofte kan utvise negativ trassatferd. Nettopp på disse punktene mener Fallmyr at gode relasjoner mellom lærer og elev kan ha positiv innvirkning og virke beroligende på eleven (Fallmyr, 2020, s. 50). Relasjoner som innehar mye konflikt i barnehagealder kan føre til videre atferdsvansker i skolen, og slike konfliktfylte relasjoner som ikke er preget av varme og nærhet kan føre til forverring av tilstanden. Læreren skal være et forbilde med gode holdninger og verdier. Hvis andre elever opplever negative relasjoner

mellom lærer-elev kan dette ha en dårlig effekt ved at andre elever tar etter observasjonene av relasjonen, og selv videreutvikler dårlige relasjoner til medelever (Fallmyr, 2020, s. 50).

#### *4.4.4 Andre samarbeid i skolen*

Informantene uttrykte underveis i intervjuene bekymring rundt lite ressurser, tid og mangel på rett kompetanse i skolen. Det viser seg at atferden til barn kan påvirkes av ulike aspekter i ulike sammenhenger, og det vil derfor ikke være tilstrekkelig å arbeide med utfordringene til en elev med atferdsvansker og sosioemosjonelle vansker kun på en arena (Nordahl et al, 2005, s. 11). Ei eller ha nok av ressurser og kompetanse på rett sted som kan være nødvendig for å oppnå bedring av adferd og sosioemosjonelle vansker (Nordahl et al, 2005, s. 169). Hvis man arbeider likt på de ulike arenaene til barnet er sjansen større for at atferden kan bli forbedret (Nordahl, 2005, 12). Dette krever at man oppretter strukturerte tverrfaglige samarbeid og innfører parallelle tiltak.

Jeg fant det derfor naturlig å høre om hvordan det arbeides med kompetanseutvikling med tanke på barn med sosiale og emosjonelle vansker bryter ut i atferdsvansker. Informant 2 arbeider som nevnt i PPT og bistår skolene i arbeidet med utsatte elever:

Vi bistår lærerne og andre ansatte med veiledning og kunnskap, så på den måten arbeides det godt med kompetanseutvikling. Hvor denne kunnskapen havner er jeg mer usikker på. Det kunne ha blitt arbeidet mer effektivt med kompetanseutvikling i skolen, det er jeg helt sikker på.

Videre mener informant 2 at det ikke skal så mye til å gjøre det mer effektivt da det er mye kompetanse som kan deles enkelt ved å arbeide systematisk. I stedetfor, eller i tillegg til, å møte læreren til eleven det gjelder, mener informanten at skolene bør ha et fast team som de har kontakt med, hvor teamets oppgave er å bringe kompetansen videre til ansatte på skolen i form på fagmøter og andre møter, i tillegg til å raskt komme til unnsetning i ulike situasjoner og hendelser som dukker opp med elever. På den måten vil kunnskapen hentes direkte fra et team på skolen, og dermed vil kunnskapsdelingen effektiviseres. Da trenger man heller aldri å stå alene i utfordrende situasjoner, noe som informanten mener mange ansatte på skolen gjør i ulike situasjoner. Dette kan informant 1 bekrefte, og mener i likhet med de andre informantene at man kunne hatt mye nytte av hverandre sin kompetanse i skolen:

Man blir ofte stående litt alene i situasjoner da alle har sitt. Jeg har deltatt på en del kurs og seminarer, og for det første er det vanskelig å kutte ned et helt kurs til et 45 minutters foredrag for ansatte, og for det andre opplever jeg vel at det er lite motivasjon på disse personalmøtene og fagmøtene, kanskje på grunn av at man ikke har elever med utfordringene det er snakk om. Kanskje kan det være på grunn av at man er i en egen boble og alle har sitt. På

sykehus har man jo egne fagdager i mindre grupper, men det avhenger jo av tid og ressurser. Men da kunne man spesialisert seg innenfor ulike områder, og at man hadde ulike ansvarsområder på skolen.

I skolen kan en lærers kompetanse bli utfordret av barn med atferdsproblemer, og desto viktigere er det at læreren ikke står alene (Nordahl et al., 2005, s. 179). På en skole er det massevis av ulike kompetanser og lærere med ulike fagområder, som sammen kan utvikle kunnskap. Det er utviklet planer om ulike samarbeid innad på skolene, blant annet trinn-samarbeid, kollegabasert veiledning og beslutningsorientert veiledning samt andre samarbeid (Nordahl et al., 2005, s. 179). Dette er også noe informantene nevner i intervjuene, men likevel kan det virke som at dette ikke er tilstrekkelig i arbeidet med atferdsvansker som brenner ut i sosiale og emosjonelle vansker.

Informant 3 etterlyser også bedre rutiner på samarbeid fra ledelsesnivå og ned, og savner ulike forum man kan diskutere ulike saker og tilegne seg mer kompetanse på ulike fagområder. Informanten er likevel fornøyd med samarbeidet på teamet, og forklarer at hverdagen og de utfordrende situasjonene blir mye enklere når man kan samarbeide og innhente kunnskap fra ulike lærere med ulike kompetanser. For å skape et vellykket kollegaarbeid er det nødvendig å ta hensyn til flere forhold: 1) Både skolens ledelse og ansatte må vite om og ha forståelse for det man samarbeider om. 2) Det må bli stilt tydelige krav og forventninger fra skolens ledelse. 3) Man må klargjøre hvem som har samarbeidet for hva og følge det opp deretter. 4) Man må arbeide etter et mål, hvor man setter av tid til tanker, refleksjon og diskusjon på veien dit. 5) Samarbeidet må være tidsstyrt slik at alle deltakere i samarbeidet er på jobb i denne perioden med tanke på arbeidsavtaler, permisjoner eller lignende. 6) Arbeidet må evalueres, og på den måten kan samarbeidet bedres neste gang (Nordahl et al., 2005, s. 180).

## 5.0 Konklusjon

Studiens hensikt var å se nærmere på hvordan barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker blir ivaretatt i skolen. I dette kapittelet vil jeg derfor se nærmere på mine funn som er knyttet opp mot problemstillingen. Jeg vil også se nærmere på om det er funn ut ifra datamaterialet mitt som det er behov for mer forskning på.

Oppbygningen i dette kapittelet vil bli delt opp i fire underkapitler som omhandler «essensielle aspekter», «sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker», «kartlegging, forebyggende arbeid, tiltak, metoder og strategier» og «relasjoner og samarbeid».

## 5.1 Essensielle aspekter

Informantene opplever tilpasset opplæring som helt sentralt i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker. For å best kunne legge til rette for eleven er man avhengig av å bli godt kjent og observere hvordan eleven lærer best og reagerer i ulike situasjoner. På den måten kan man ta lærdom av erfaringene og tilpasse undervisningen basert på elevens vansker, forutsetninger og behov. Videre kommer det frem at det er viktig at læreren legger opp til en variert undervisning hvor eleven føler mestring samt at eleven aktivt tar del i egen læring.

Det er liten tvil om at et godt læringsmiljø påvirker elevers læring, mestring og følelse av tilhørighet i et fellesskap. Negativ atferd kan virke forsterkende på andre elever, og på den måten kan et godt læringsmiljø bli krevende å skape. Det er derfor essensielt at klassen består av en sterk og tydelig leder, som er interessert i å bli kjent med elevene for å skape et godt arbeidsmiljø hvor eleven føler tilhørighet. Det er samtidig viktig at eleven blir sett og akseptert for den de er. Lærerens evne til å skape et godt arbeidsmiljø avhenger av kompetansen læreren har når det kommer til å skape gode relasjoner til elever og mellom elever i klasserommet, etablere enkle og gode rutiner og evnen læreren har til å lage gode didaktiske opplegg. Elever som håndterer det sosiale samspillet godt, vil trives bedre på skolen og oppnå bedre faglige resultater enn barn som ikke mestrer det sosiale samspillet. Dette er på grunn av at mye av læringen skjer i samspill med andre. I løpet av en dag på skolen er mye av dagen allerede fastslått med tanke på friminutt, spisefri og overganger mellom ulike timer. Mye av uroen skapes av utrygghet og uvisshet, slik at enkle regler og rutiner på blant annet hvordan disse overgangene skal foregå og bidra til det positive for læringsmiljøet, samt gode tilpassede klasseromsregler. Elevenes trivsel og mestringsfølelse er helt sentralt for at eleven skal føle seg ivaretatt i læringsmiljøet. For å oppleve mestring må eleven oppleve situasjonen som utfordrende, samtidig som at eleven må ha en indre motivasjon til å klare oppgaven.

Hvilken grad elever skal inkluderes i klasserommet avhenger av elevens ståsted, funksjonsnivå og behov. Selv om informantene hadde noe ulik oppfattelse av i hvilken grad elever med særlig utfordrende vansker skal inkluderes i klasserommet, var de enige om at inkludering og anerkjennelse av eleven er essensielt for at eleven skal føle en tilhørighet til fellesskapet og for å utvikle sin sosiale og emosjonelle kompetanse. En av informantene var likevel opptatt av å inkludere eleven så langt som mulig i klasserommet, med hjelp av en assistent og tilpasninger innenfor klasserommet. Å være en del av et fellesskap er viktig og bidragsgivende for at eleven skal utvikle relasjoner, selvbestemmelse, mestring og læring.

## 5.2 Sosiale og emosjonelle vansker og atferdsvansker

Informantene oppfattet elever med sosiale og emosjonelle utfordringer som bryter ut i atferdsvansker som strevende og sårbare i skolen. Atferdsvansker blir sett på som en av de vanligste og mest utfordrende vanskene i skolen. Elevene har blant annet utfordringer med å tilpasse seg det sosiale samspillet, følge regler, tilpasse atferden sin i ulike situasjoner, har lav impuls kontroll, er hyperaktive og dominerende, samtidig som de kan utfordre sosialt og verbalt. Elever med slike vansker kan også ha utfordringer knyttet til å spille på lag med følelsene sine, være utfordrende å komme inn på, og trekke seg bort fra fellesskapet. Atferdsvansker forekommer over dobbelt så hyppig hos gutter enn hos jenter, og vanskene kommer til syne i ulik grad. Mens jenter har mer internaliserte utfordringer, er gutter i større grad dominerende, utagerende og verbale. En av informantene gav uttrykk for at vanskene endret karakter fra barneskolen til ungdomsskolealder. Informanten mener at vanskene går fra mye uro, lav impuls kontroll og dominerende atferd, til mer emosjonelle vansker hvor elevene har utfordringer med å komme inn i det sosiale miljøet. Litteratur viser derimot at vanskene går fra fysisk utagering i barneskolealder, mens de på ungdomstrinnet heller utagerer verbalt og har stygg språkbruk.

## 5.3 Kartlegging, forebyggende arbeid, tiltak, metoder og strategier

For å vite hvilke tilpasninger og tiltak man skal sette inn i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker er man nødt til å kartlegge og bli godt kjent med elevens utfordringer. Det er essensielt å oppfatte utfordringene og sette inn tiltak så tidlig som mulig, noe som bidrar til å gjøre arbeidet enklere. Videre skal det kartlegges når atferden skjer, og hvordan miljøet påvirker atferden. Informantene har ulike verktøy for å finne ut av dette. Informantene som arbeider i skolen bruker observasjon og loggføring som metode, mens informant 2 som arbeider i PPT bruker skjemaer som kartleggingsmetoder hvor de kartlegger hva som stresser, trigger til negativ atferd og hva eleven liker og ikke liker på skolen. Når man har satt inn tiltakene må man evaluere og se på i hvilken grad de virker, og eventuelt endre de for å treffe eleven best mulig.

Ved å være i forkant av situasjoner, planlegge dager, innarbeide gode, enkle og tydelige rutiner og forventninger, og kjenne godt til elevens vansker bidrar til å forebygge utfordrende situasjoner for eleven. Individuelle avtaler og rettferdige konsekvenser kan virke forsterkende for god oppførsel. Bruk av hensiktsmessige strategier fremmer motivasjon og

mestring, fremfor dårlige og tunge følelser. Det er samtidig viktig at vanskene blir arbeidet likt med av de voksne på skolen, slik at regler og rutiner ikke er personavhengig men systemavhengig.

Informantene erfarer at barn med sosiale og emosjonelle vansker som utviser negativ atferd blir godt ivaretatt i skolen, samtidig som arbeidet har mer å gå på. En av informantene opplever at det er for lite ressurser og rett kompetanse i skolen, som ofte fører til ekskludering eller at man ikke arbeider så godt med eleven som man kunne gjort, og henviser til at ufaglærte ofte er assistenter for disse elevene.

Det er lite klare planer på hvordan man skal arbeide for å øke elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, samt redusere atferdsvanskene. Dette blir opp til lærerens kompetanse og kunnskap på område. I møte med slike barn er det viktig at man fremstår som gode rollemodeller, hvor ros og gode tilbakemeldinger er viktige hjelpemidler for å få frem gode følelser hos eleven. Det viser seg at barn under elleve år lærer av å lykkes, mens barn over femten år lærer mest av å mislykkes. I aldersspennet mellom elleve og femten år er det variasjoner om hvordan tilbakemeldinger elevene lærer mest av. Videre er det viktig at elevene opplever mestring og motivasjon, og ser mening i det de gjør. En måte å gjøre dette på er å bruke ulike belønningssystemer for å skape motivasjon. Belønningen virker forsterkende på eleven, som gjør at man hele tiden kan øke vanskelighetsgraden og utfordre eleven til å utvikle seg. Det er viktig at man trener regelmessig for å bedre den sosiale og emosjonelle kompetansen. Dette kan man trene gjennom ulike problemløsningsoppgaver og andre spill som hjelper elevene til å sortere følelsene, gjenkjenne og håndtere de.

Elever med slike vansker er ofte aktive og ukonsentrerte, og i mange tilfeller kan det være hensiktsmessig å lage individuelle planer og dagsplaner i samråd med eleven og foresatte. Individuelle avtaler kan også inneholde konsekvenser som inntreffer om eleven ikke følger regler, som igjen kan virke forsterkende på elevens utvikling og læring. Like viktig er det at alle skolens ansatte følger planer som skaper tydelige og forutsigbare rammer for eleven. Elevens vansker kan bli forsterket ut ifra miljøet, slik at det er viktig som lærer å ikke bare se elevens utfordringer, men også hva som kan gjøres med miljøet rundt for å forbedre situasjonen.

## **5.4 Relasjoner og samarbeid**

Gode relasjoner i skolen er essensielt, og bidrar blant annet til læring, mestring, trivsel tilhørighet, og bidrar til at elevens sosial og emosjonelle kompetanse. De ulike relasjonene er

også avhengig av hverandre for at arbeidet med barnet skal fungere best mulig, og man er i stor grad avhengig av at man gjør likt på ulike arenaer for å lette arbeidet med vanskene.

Barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker har ofte utfordringer i det sosiale samspillet, og de kan derfor trenge ekstra veiledning og støtte fra voksne for å mestre dette både under lek og i klasserommet. Relasjoner til jevnaldrende bidrar til sosial og emosjonell læring og utvikling, og er essensielt for å føle tilhørighet til fellesskapet. Litteratur viser at det kan virke negativt forsterkerne med relasjoner hvor flere har samme negative atferdstrekk, på samme måte som det i vennegjenger med positiv atferd virker positivt forsterkende på hverandre i gjengen.

Skole-hjem samarbeidet er særdeles viktig i arbeidet med slike elever. En dårlig relasjon kan også påvirke barnet negativt med økte atferdsvansker. Foresatte kan bidra med nyttig informasjon og kunnskap om barnet som kan komme skolen til nytte, og foreldrenes opplevelse av skolen kan i mange tilfeller smitte over på barnet. Det er skolen sitt ansvar å legge til rette for samarbeidet, og det er viktig å møte de foresatte med forståelse, respekt, innsikt i skolens arbeid og en genuin interesse for å gjøre hverdagen til barnet bedre.

Lærer-elev relasjonen er den viktigste relasjonen som sørger for utvikling og mestring, og en dårlig relasjon mellom disse partene kan virke motsatt og forverre utfordrende atferd og bidra til at de er mindre mottakelig for læring. For å oppnå utvikling er det essensielt at læreren er rettferdig, tydelig og ærlig, samt at læreren har god kompetanse når det kommer til å lage regler og rutiner. Trygghet, empati og å anerkjenne elevens utfordringer er viktige aspekter i arbeidet med å utvikle den sosiale og emosjonelle kompetansen til eleven.

For å arbeide med vanskene er man avhengig av at samarbeidet med andre instanser som PPT og BUP er godt, og at det er nok tilgjengelig ressurser og kompetanse på skolen. Informantenes erfaringer vitner om at verken samarbeidet med andre instanser eller innad i skolen er godt nok. Det arbeides for lite med kompetanseheving og kompetanseutvikling på området, og det er for lite ressurser og kompetanse i skolen. Det er ønskelig at kunnskapsdelingen er mer effektiv, systematisk og lett tilgjengelig på skolen, og at man arbeider med utfordrende situasjoner i fellesskap.

## **5.5 Oppsummering og veien videre**

Etter å ha skrevet denne oppgaven mener jeg at jeg har kommet frem til gode svar og nyttig kunnskap som kan komme til nytte både for meg og andre lærere når det gjelder hvordan man best mulig kan ivareta barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i

atferdsvansker. Problemstillingen i denne oppgaven er «hvordan blir elever med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker ivaretatt i skolen?». Oppgaven baserer seg på tre informanternes ulike erfaringer, refleksjoner og tanker som bidrar til å svare på problemstillingen på en god måte. Funnene kan likevel ikke generaliseres da utvalget av informanter er lite, men det kan være en god pekepinn på hvordan man skal arbeide med elever med slike utfordringer.

I denne oppgaven har jeg funnet ut at det er essensielt å kartlegge eleven for å vite hvordan man skal tilpasse undervisningen, treffe tiltak og forebygge vanskene. Det er essensielt å anerkjenne og inkludere eleven i fellesskapet for å oppnå sosial læring, legge til rette for gode relasjoner til medelever og ansatte og skape et godt læringsmiljø for at eleven for at eleven skal føle trivsel, mestring, motivasjon og utvikling. Informantene mener at skole-hjem samarbeidet er et særdeles viktig og nyttig samarbeid i arbeidet med elevene. I hovedsak viser oppgaven at virker det nødvendig med spesifikke tiltak for å heve og fremme elevens sosiale og emosjonelle kompetanse, og for å redusere atferdsvansker. Dette fremmer ikke bare sosial inkludering, men bidrar også til at eleven trives og opplever mestring og utvikling, både faglig, emosjonelt og sosialt.

En av informantene erfarer at atferden på elever med sosiale og emosjonelle vansker endrer karakter med årene, fra dårlig impuls kontroll og lav emosjonsregulering til at de havner utenfor og ikke evner det sosiale samspillet. Litteratur indikerer at atferden endrer seg fra fysisk utagering til verbalt og stygt språkbruk. Derfor kan det være interessant å forske videre på årsakssammenhengen til at atferden endres med årene.

Informantene erfarer ellers at det er for lite ressurser og mangel på kompetanse i skolen til å arbeide med elever som har utfordringer på dette området, og etterlyser mer effektiv kompetanseutvikling i skolen. Hvordan det arbeides med kompetanseutvikling i skolen er derfor et område det kan være nyttig å få mer kunnskap om, for å ivareta elevene enda bedre.



## Litteraturliste

- Befring, E & Uthus, M. (2019). Sosiale og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring., K-A. B. Næss., B. & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6. utg., s. 500-520). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring., K-A. B. Næss., B. & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6. utg., s. 168-195). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Duesund, E. (2016). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. Utg., s. 448-468). Cappelen Damm akademisk.
- Bekkhuis, M. (2008). Mestring. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 147-162). Kommuneforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse. Universitetsforlaget.
- Bragstad, T. (2018). *Vekst i uføretrygden blant unge. Arbeid og velferd*.  
[https://arbeidogvelferd.nav.no/asset/2018/2/arbeid\\_og\\_velferd-2018-02\\_art-5.pdf](https://arbeidogvelferd.nav.no/asset/2018/2/arbeid_og_velferd-2018-02_art-5.pdf)
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og passive elever. I U.V. Midthassel., E. Bru., E. Ertesvåg, S.K Roland. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 17-33). Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C., Øverland, K. (2018). Psykisk helse i skolen. I E. Bru., E. C. Idsøe., K. Øverland. (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (4. utg., s. 15-25). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, C., & Knutsen, G, P. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. Utg.). Gyldendal.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. Utg.). Gyldendal. Damm.
- Drugli, M, B. (2013). *Atferdsvansker hos barn*. Cappelen Damm.
- Elvèn, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.

- Fallmyr, Ø. (2020) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forvaltningsloven (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Gjertsen, P-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.
- Hafstad, R. (2008). Elever med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 217-232). Kommuneforlaget.
- Hafstad, R. (2008). Kommunikasjon med foreldre. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 233-249). Kommuneforlaget.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø - Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (3. Utg., s. 15-42). Høyskoleforlaget.
- Helgeland, I. M. (2008). Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 163-184). Kommuneforlaget.
- Helgeland, I. M. (2008). Skolens oppgaver for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I I. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen: om barn med sosiale og emosjonelle vansker* (s. 13-23). Kommuneforlaget.
- Håstein, H & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm.
- Jensen, E. S. & Roald, K. (2014). Tilpasset opplæring i skolen som organisasjon. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 217-238). Cappelen Damm.
- Jordet, A, N. (2020) *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen
- Kristiansen, C. W. & Eggen, A. B. (2014). Vurdering som skapende læring. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 81-102). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kvello, Ø. (2021). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (rapport 2009:8). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Midthassel, U.V., Bru, E., Ertesvåg, S.K., Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U.V. Midthassel., E. Bru., E. Ertesvåg, S.K Roland. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker*. (s. 11-16). Universitetsforlaget.
- Mossige, M & Bunting, M. (2014). Tilrettelegging for elever som aktører i eget læringsarbeid. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 103-122). Cappelen Damm.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV 199807-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlage.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282.
- Schjeldrup Matiesen, K., Karevold, E. & Knudsen, A, K. (2010). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Divisjon for psykisk helse, Nasjonalt folkehelseinstitutt.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Stray, T. & Stray, I. E. (2014). Alle elver har behov for å bli forstått. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 56-80). Cappelen Damm akademiske.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.) Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 .utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er et godt læringsmiljø?* Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Webster-Stratton, C. (2018). *Utrolige lærere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øverland, K. & Bru, E. (2018). Angst. I E. Bru., E. C. Idsøe., K. Øverland. (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (4. utg., s. 45-65). Universitetsforlaget.

## **Oversikt over vedlegg:**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv om forskningsdeltagelse

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Søknad til NSD

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Barn med emosjonelle og sosiale vansker*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en forståelse og innsikt i barn med sosiale og emosjonelle vansker sin hverdag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### **Formål**

Etter snart endt lærerutdanning skal jeg, Jørgen Straume, skrive en masteroppgave om barn med emosjonelle og sosiale vansker. Formålet med denne masteroppgaven er å få informasjon om hvordan skolen ivaretar barn med slike vansker, og se nærmere på hvordan de blir tilrettelagt for i skolehverdagen. Jeg ønsker å få kunnskap om ulike kartleggingsmetoder, arbeidsmetoder og ulike tiltak skolen/PPT tar i bruk for at barn med slike utfordringer skal bli godt ivaretatt i skolen.

Videre vil jeg se på hvordan man forbygger mot mobbing og utenforskap, samt ivaretar barns psykiske helse. Hensikten er at denne kunnskapen skal hjelpe meg videre i møte med elever med slike utfordringer, og forhåpentligvis gjøre en forskjell for elevene.

Problemstillingen jeg er utarbeidet er som følger:

*«Hvordan blir barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker ivaretatt i skolen?»*

Med forbehold kan ordlyden på problemstillingen endres seg noe underveis.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Fakultet for lærerutdanninger språk/institutt for real-, praktisk-etiske-, samfunn- og religionsfag.

Ved student: Jørgen Straume

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har valgt å gi deg spørsmål om å delta, da jeg ser kunnskapen, erfaringen og arbeidsoppgavene dine som svært relevant for å besvare problemstillingen min på en god måte. Jeg vil også intervju to andre som har erfaring knyttet til barn med sosiale og emosjonelle vansker.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden jeg har valgt er intervju. Spørsmålene vil omhandle erfaringen du har i arbeid med barn med sosiale og emosjonelle vansker. Det vil også komme spørsmål om tiltak som fungerer/ikke fungerer og hvorfor disse tiltakene er viktige. Å delta i dette intervjuet innebærer at opptaket vil bli tatt opp for at jeg senere skal få transkribert innholdet og videre tatt det med i analysen min. Opptakene vil bli slettet når de er ferdig behandlet. Jeg regner med at intervjuet vil ta rundt 30 minutter.

Jeg ønsker også å be om opplysninger om hvilke arbeidsplass du har, i forhold til om det er skole, PPT eller annet og ditt fagområde.

Jeg vil sende intervjuguide på forhånd slik at du har tilgang til spørsmålene. Du står fritt til å bestemme selv hva du ønsker å svare på.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Den som vil ha tilgang til prosjektet er meg selv og behandlingsansvarlig (Høgskolen i Østfold) og min veileder Bosse Bergstedt som er tilknyttet høgskolen.

For at ingen uvedkommende skal få tilgang til opplysningene vil jeg ta erstatte navn og kontaktopplysninger med koder. Opplysningene vil lagres i en egen mappe, adskilt fra øvrige data som krever flerfaktorautentisering.

Du vil som person vil ikke bli gjenkjent i denne oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16 mai 2022. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Kontaktinformasjon:

#### Masterstudent:

Jørgen Straume

Tlf: 48223207

Mail: [jorgest@hiof.no](mailto:jorgest@hiof.no)

#### Veileder ved Høgskolen i Østfold:

Bosse Bergstedt

Mail: [bosse.bergstedt@hiof.no](mailto:bosse.bergstedt@hiof.no)

Tlf: 69608076

#### Personvernombud ved høgskolen i Østfold

Line Mostad Samuelsen

Mail: [line.m.samuelsen@hiof.no](mailto:line.m.samuelsen@hiof.no)

Tlf: 69608234

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sosiale og emosjonelle vansker*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om hvordan arbeidsplass jeg har, i forhold til om det er skole, PPT eller annet og mitt fagområde vil bli brukt i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2 Intervjuguide

### Intervjuguide

Hensikten med dette intervjuet er å få informasjon om hvordan du opplever å arbeide med barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker, og hvordan disse elevene blir ivaretatt i skolen. Det som blir sagt i dette intervjuet vil bli brukt som datamateriale for min masteroppgave

Ingen skal få lytte til lydopptaket, og det skal slettes med en gang det som blir sagt blir nedskrevet. Du som informant skal anonymiseres og du skal ikke kunne gjenkjennes.

#### Innledende spørsmål

- Hva slags kompetanse har du og hvor lenge har du arbeidet i med barn? (skole, PPT)
- Hva slags erfaringer har du til barn med sosiale og emosjonelle vansker som bryter ut i atferdsvansker?

#### Hovedspørsmål

1. Hva tenker du sosiale og emosjonelle vansker er?
2. Hva slags utfordringer mener du elever med slike vansker møter i skolehverdagen?
3. Hva legger du i begrepet «atferdsvansker»?
4. Hva legger du i begrepet «sosial og emosjonell kompetanse»?
5. Hvor viktig er tilpasset opplæring med tanke på disse elevene?
6. Hvordan foregår kartlegging av eleven?
7. Hvordan arbeider dere med tiltak/tilrettelegging for barn med emosjonelle og sosiale vansker på skolen med tanke på
  - a. Bruk av uhensiktsmessige strategier (atferdsvansker)
  - b. Relasjonsarbeid og sosial/faglig inkludering (Lærer-elev, skole-hjem, elev-elev)
  - c. Sosial og emosjonell kompetanse
  - d. Læringsmiljø
  - e. Åpenhet om utfordringer?
  - f. Annet relevant?
8. Hvordan påvirker slike vansker elevs læring?

9. Hvordan arbeides det med kompetanseutvikling på dette området i skolen?
10. Hva tror du slike vansker har å si for elevens trivsel og inkludering, samt elevens psykiske helse både i nåtid og fremtid?
11. Hvordan føler du skolen ivaretar barn med sosiale og emosjonelle plager?
12. Hvor viktig tror du skolens arbeid er med tanke på barn med sosiale og emosjonelle vansker sin hverdag både på og utenfor skolen?

## Vedlegg 3: Søknad til NSD

### **Vurdering**

Skriv ut

### **Referansenummer**

240590

### **Prosjekttittel**

Masteroppgave - Emosjonelle og sosiale vansker

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Bosse Bergstedt, bosse.bergstedt@hiof.no, tlf: 69608076

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Jørgen Straume, j\_straume@hotmail.no, tlf: 48223207

### **Prosjektperiode**

05.01.2022 - 16.05.2022

### **Vurdering (1)**

#### **15.03.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.03.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1

a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG – TREDJEPERSON Ifølge meldeskjemaet kan det komme fram opplysninger om tredjepersoner. Tredjepersoner vil være et barn med emosjonelle og sosiale vansker. Opplysninger om barnet vil framkomme gjennom intervju med en av barnets foresatte. Det vil behandles både alminnelige kategorier personopplysninger og særlige kategorier personopplysninger om helse. Det er barnets foresatte som vil gi opplysninger om barnet og barnet er ikke selv gammelt nok til å samtykke til behandlingen. Det vil være den foresatte som vil samtykke til behandlingen om opplysningene og for alminnelige personopplysninger vil dermed lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Office365 er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss:

Lykke til med prosjektet!