

Forord

Jeg vil takke de ansatte i skolen som var villige til å stille til intervju. Takk for at dere hadde tid og tillit til å dele deres opplevelser og erfaringer med meg.

Takk til Dagskolen som inviterte oss studenter til å skrive masteroppgave relatert til deres virksomhet. Deres imøtekommenhet og deling av kunnskaper og ressurser har, bidratt til et stort engasjement for arbeidet med masteroppgaven.

Takk til veilederne mine Einar Sundsdal og Lena Buseth, for alle gode og konstruktive tilbakemeldinger og for engasjementet dere har vist for mitt prosjekt. Dere har hjulpet meg langt på vei i denne oppgaven.

Jeg vil også takke familien min som alltid er der for meg og som hele tiden har hatt troen på at jeg kom til å gjennomføre masteroppgaven i spesialpedagogikk. Dette har gitt meg motivasjon og pågangsmot slik at jeg nå står her med en fullført master. Takk til mamma Ann-Elise og storesøster Karianne som har vært korrekturlesere og gitt tilbakemeldinger på oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min kjære Asle Hammerdal. Takk for din tålmodighet, støtte og oppmuntring underveis.

Trondheim, oktober 2017

Pernille Nguyen Johansen

Sammendrag

Grunnskolenes bruk av smågruppebaserte deltidstiltak er et felt som er blitt lite forsket på. Dagskolen i Trondheim tilbyr smågruppebaserte deltidstiltak til alle skoler i Trondheim kommune, og arbeider for tiden med å kvalitetssikre tilbudene sine. I den forbindelse har de invitert masterstudenter til å se nærmere på et av deltidstiltakene deres på Ladeskogen, som heter *Samspill og elevrolle*. I denne oppgaven ønsker jeg å fokusere på hvordan ansatte i hjemmeskolen opplever og erfarer dette deltidstiltaket. Målet med oppgaven er å besvare problemstillingen: ”*Fungerer deltidstiltaket Samspill og elevrolle etter formålet?*”. I tillegg har jeg sett på hvilke hindringer og utviklingsområder som kan eksistere i arbeidet med å nå målet som er satt for hovedeleven. Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode i innsamlingen av data. Videre har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju hvor jeg har intervjuet en miljøterapeut og to kontaktlærere som er ansatt ved tre forskjellige ordinære barneskoler, og som har erfaring med tiltaket.

Under intervjuene kom det fram at relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet er gjennomgående mål i arbeidet med hovedeleven som er på tiltaket. I følge intervjupersonene har strategien med å la hovedeleven tilbringe én dag i uka på tiltaket sammen med nye medelever fra hjemmeskolen hver gang, hatt liten effekt på relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet. Miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline opplevde positive endringer først etter at de startet med faste grupper på tiltaket, men kontaktlærer Karoline opplevde effekten som kortvarig. I tiltakets arbeid er fokuset rettet mot hovedeleven og hans/hennes medelever når de er på Ladeskogen, mens det kanskje ville vært mer hensiktsmessig å arbeide med målet for eleven både på Ladeskogen og hjemmeskolen. Det eksisterer imidlertid noen utfordringer i arbeidet med elevenes sosiale kompetanse i hjemmeskolen for kontaktlærerne. Her vil trolig miljøterapeuter i hjemmeskolen være en positiv ressurs og bidragsyter, da de gjerne har som oppgave å støtte opp under lærernes arbeid med blant annet elevens sosiale kompetanseutvikling. Å rette blikket mot lærer- elev- relasjonen og klasseledelse i hjemmeskolen, vil trolig også være formålstjenelig i arbeidet med relasjonsbygging og sosial tilhørighet. I følge intervjuene opplevde ikke kontaktlærerne særlig endring i elevens relasjoner eller sosiale tilhørighet. Det kan likevel se ut som om tiltaket hadde en positiv innvirkning for kontaktlærer Turid sin elev på andre områder. Det kan virke som om tiltaket i sin opprinnelige form i liten grad innfrir målet som intervjupersonene mener at er satt for eleven, men at det imidlertid ligger utviklingspotensialer her.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Formålet med oppgaven og problemstilling	2
1.3 <i>Samspill og elevrolle</i>	3
1.4 Oppbygging av oppgaven	4
2 LITTERATURGJENNOMGANG	7
2.1 Sosial kompetanse	7
2.1.1 Å mestre elevrollen	8
2.1.2 Det sosiale samspillet	8
2.1.3 Lærerens arbeid med sosial kompetanseutvikling	9
2.2 Systemperspektiv	10
2.2.1 Mestringsorientert tilnærming	11
2.2.2 Bruk av medelever i sosial ferdighets- og kompetanseutvikling	11
2.2.3 Klasseledelse og lærer- elev- relasjon	12
2.2.4 Atferdsproblemer	13
2.3 Miljøterapeutenes rolle i skolen	14
2.4 Tidligere forskning	16
3 METODE	19
3.1 Kvalitativt forskningsintervju	19
3.2 Utvalg og kontaktetablering	19
3.3 Presentasjon av informanter	20
3.4 Fenomenologi og hermeneutikk	21
3.5 Refleksivitet og forforståelse	22
3.6 Intervjuguiden	23
3.7 Gjennomføring av intervjuene	23
3.8 Transkribering	25
3.9 Koding, kategorisering og analyse	25
3.10 Forskningstroverdighet	26
3.11 Etiske vurderinger	28
4 PRESENTASJON AV ANALYSE OG FUNN	29
4.1 Formålet med tiltaket	29

4.2	Å spille videre på Ladeskogens arbeid	30
4.3	Elevgrupper i tiltaket	33
4.4	Positive opplevelser	34
4.5	Kunnskapsdeling	36
4.6	Betydning av fagbakgrunn.....	37
5	DRØFTING.....	39
5.1	Formålet med tiltaket.....	39
5.2	Å spille videre på Ladeskogens arbeid	40
5.3	Elevgrupper i tiltaket	42
5.4	Positive opplevelser	44
5.5	Kunnskapsdeling	45
5.6	Betydning av fagbakgrunn.....	46
6	AVSLUTNING	49
6.1	Veien videre.....	51
	LITTERATURLISTE	53
	VEDLEGG	57

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for studien

På bakgrunn av Dagskolens interesse for å bedre kvaliteten på sine tjenester inviterte de masterstudenter til å forske på sin virksomhet. I den forbindelse satte Dagskolen fokus på deres samarbeid med de ordinære grunnskolene som har elever i deltidstiltaket *Samspill og elevrolle*, som foregår på Ladeskogen. I følge Rektor ved Dagskolen, Morten Værness, er Dagskolen et kommunalt tilbud til grunnskoler i Trondheim kommune, som opplever utfordringer ved elevers atferd og læringsmiljø. Dagskolen består av skoleteamet, som er den utadrettede delen, og en undervisningsdel bestående av ett heltids- og flere deltidstilbud. Arbeidsoppgavene til skoleteamet er å gi råd og veiledning til de skolene som opplever utfordringer. Formålet med deltidstiltakene er å bedre utviklingen av relasjonell kompetanse hos elevene samt å utvikle hensiktsmessige elevroller og gode samspill (e-post, 23.mai 2017).

Et smågruppebasert opplæringstilbud er organisert utenfor den ordinære undervisningen. Videre har tiltaket en liten elevgruppe med høy lærertetthet og inneholder gjerne praktiske aktiviteter kombinert med fag (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen & Tveit, 2009). Deltidstiltaket *Samspill og elevrolle* kan defineres som et smågruppetiltak da det foregår i egne lokaler, har liten elevgruppe med høy lærertetthet og inneholder praktiske aktiviteter. I denne oppgaven kommer jeg til å veksle mellom begrepene Ladeskogen, alternativ opplæringsarena og deltidstiltak når jeg snakker om tiltaket *Samspill og elevrolle*.

Jeg ønsket å bruke tidligere forskning på det aktuelle området som utgangspunkt for masteroppgaven min. Det viste seg imidlertid at det var lite nasjonal forskning å finne når det gjelder de ordinære skolenes bruk av smågruppebaserte deltidstiltak. Rapporten *I randsonen* er hovedsakelig en kvantitativ undersøkelse som kartlegger forekomst og organisering av smågruppebaserte tiltak for ungdomskoleelever som har problematferd og liten skolemotivasjon (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Rapporten viser at det er mer vanlig å bruke smågruppebaserte tiltak i ungdomsskolen og at undersøkelser gjort i 1991 og 2005 viser til en sterk økning av deltidstiltak. Rapporten antar at smågruppebaserte tiltak også blir brukt i barneskolen selv om man ikke har en fullstendig oversikt over forekomsten av slike tiltak (Jahnsen et al., 2006). Rapporten *Er alle med?* er en kvantitativ undersøkelse som har gjort en nærmere kartlegging av forekomst, organisering og antall elever i smågruppebaserte tiltak på barneskoletrinnet (Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011). Her kommer det fram at utviklingstrekk

i bruken av smågruppebaserte deltidstiltak på barnetrinnet er vanskelig å si noe om da det ikke er gjort noen tidligere undersøkelser på forekomsten av slike tiltak på barneskoletrinnet på nasjonalt nivå (Jahnsen et al., 2011). Det ble imidlertid gjort en kartlegging i 2010 i rapporten *Er alle med*, over barneskolenes bruk av smågruppebaserte tiltak for elever som viser problematferd, liten motivasjon for skole eller andre former for mistilpasning i skolen. Kartleggingen viser at det blir brukt smågruppebaserte tiltak hvorav flesteparten er deltidstiltak (Jahnsen et al., 2011).

En del av min forforståelse og inspirasjon for denne masteroppgaven bygger på rapporten *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie* (Jahnsen et al., 2009). Rapporten undersøker den ordinære ungdomskolens bruk av smågruppebaserte deltidstiltak i Norge samt innholdet og kvaliteten på tiltakene (Jahnsen et al., 2009). Rapportene *I randsonen*, *Er alle med* og *Den ene dagen* formidler alle et behov for mer kunnskap om smågruppebaserte tiltak (Jahnsen et al., 2006; Jahnsen et al., 2011; Jahnsen et al., 2006). Jeg har ikke funnet noen nyere norsk forskning på deltidstiltak i grunnskolen for elever som viser lav motivasjon og problematferd eller som viser liten trivsel og tilpasning i skolen.

1.2 Formålet med oppgaven og problemstilling

Formålet med masteroppgaven er å undersøke om deltidstiltaket *Samspill og elevrolle* har fungert etter sin hensikt. I den forbindelse har jeg valgt å fokusere på hva de ansatte i hjemmeskolen tenker er målet for hovedeleven i tiltaket, og om de mener at målet blir nådd. Jeg vil også ta med hindringsfaktorer og utviklingspotensialer som kan være til stede i arbeidet med å nå målet. Dette vil jeg undersøke ved å dybdeintervjue tre ansatte ved tre ulike ordinære barneskoler for å høre om deres opplevelser og erfaringer med å ha elever i deltidstiltaket. Den ordinære barneskolen kommer jeg til å omtale som hjemmeskolen da dette er et begrep som brukes av tiltaket selv. I tillegg til intervju har jeg benyttet meg av relevant teori, dokumenter om tiltaket og tidligere forskning. Problemstillingen lyder som følger: *Fungerer deltidstiltaket Samspill og elevrolle etter formålet?* Hovedproblemstillingen belyses gjennom forskningsspørsmålet: *Hva er miljøterapeutens og kontaktlærernes erfaringer og opplevelser av tiltaket?*

På forskningsfeltet er spesialpedagogens rolle å (...) ”utvikle kunnskap om både vilkår som fremmer og vilkår som hemmer læring” (Tangen, 2012,s.18). De skal fungere som en bidragsyter i arbeidet med å videreutvikle og bedre læringsvilkårene (Tangen, 2012). Min masteroppgave er ment som et bidrag til å sikre kvaliteten på Dagskolens tjenester. I denne masteroppgaven går jeg inn på områder som omhandler samspills - og atferdsvansker, læreres og miljøterapeuters perspektiv, og mulige barrierer og utviklingsmuligheter i arbeidet med å nå bestemte mål som er satt for elever med sosiale utfordringer i skolehverdagen. Dette er temaer en spesialpedagog vil kunne møte i arbeidslivet.

1.3 *Samspill og elevrolle*

Beskrivelsen av deltidstiltaket *Samspill* og *elevrolle* baserer seg på mail og skriv fra Ladeskogen, min egen praksis i tiltaket og samtaler jeg har hatt med tiltaksansatte, rektoren på Dagskolen og med skoleteamet.

”Hovedhensikten med tiltaket er at eleven skal mestre skolehverdagen på hjemmeskolen bedre” (vedlegg 5). *Samspill og elevrolle* er et deltidstiltak som skal bidra i arbeidet med utvikling av relasjonell kompetanse og med å utvikle hensiktsmessige elevroller og gode samspill (e-post, 23.mai 2017). Deltidstiltaket er et selvstendig tiltak under skoleadministrasjonen og finner sted i et lokale på Ladeskogen. Lokalet har tidligere vært barnehage og har derfor en stor uteplass utstyrt med husker, sklie, lekestativ og bål plass. Tiltaket benytter seg også av naturen rundt. De kan gå ned til sjøen, besøke tyske bunkere og bygge trehytter, for å nevne noe. I lokalet er det rom for matlaging, kunst og håndverk, sløyd, spill og felles samtaler og måltider. Individuell opplæringsplan er ikke et krav for at elevene skal få tilbud om tiltaket, og tiltaket blir heller ikke definert som spesialskole. Tiltaket, som er et frivillig tilbud, er under stadig utvikling. Der er ment som en alternativ opplæringsarena for elever som er i ferd med, eller allerede har utviklet, et uheldig samspill eller elevrolle. Disse elevene kommer jeg til å omtale som hovedelever videre i oppgaven.

Samspill og elevrolle er et tiltak som involverer medelever i arbeidet med hovedeleven. De to første dagene i tiltaket skal hovedeleven være der uten sine medelever for å bli kjent med de ansatte og med regler og rutiner, og dermed bli tryggere. På den første dagen i tiltaket er også kontaktlærer med på tiltaket. De ansatte ved tiltaket blir samtidig kjent med eleven og får mulighet til å oppleve han/henne i en annen kontekst enn hjemmeskolen. Opplegget for dagen blir skrevet på et stort ark av de ansatte, som de gjennomgår sammen med elevene ved dagens

oppstart. Arket gir en oversikt over hvilke aktiviteter som skal foregå, varigheten på de ulike aktivitetene og navnene på elever og ansatte som skal delta. Tiltaket fokuserer på sosial ferdighetstrening og innhenter informasjon om hovedeleven for å kunne tilrettelegge for at han/hun får vist seg som kompetent og en som mestrer foran sine medelever. Et tett samarbeid med kontaktlærere på hjemmeskolen samt gode møtepunkt med eleven, gir de ansatte i tiltaket mulighet til å tilrettelegge for at medelevene opplever hovedeleven i situasjoner som han/hun mestrer. Dette skal bidra til å skape et nytt og mer positivt bilde av hovedeleven for hovedeleven selv, hans/hennes medelever og for lærerne på hjemmeskolen. De konkrete målene som blir satt for arbeidet rundt eleven blir bestemt i et oppstartsmøte bestående av skoleteamet, kontaktlærer, ledelsen ved hjemmeskolen og en ansatt fra tiltaket. Etter hvert får eleven ta med seg to til tre klassekamerater om gangen. Tiltaket forgår én dag i uka med tett voksenoppfølging over en periode på 10 -16 uker. I løpet av denne perioden skal flertallet av medelevene ha deltatt på opplegget én gang sammen med hovedeleven som er med hver gang (vedlegg 5). Noe av kommunikasjonen mellom tiltaket og hjemmeskolen foregår gjennom loggføring. Her utveksles informasjon om arbeidet med - og eventuell utvikling hos hovedeleven .

Bakgrunnen til de ansatte ved Dagskolen er i hovedsak lærerutdanning. Det opplyses videre av rektoren ved Dagskolen at to av de ansatte har master i spesialpedagogikk i tillegg til lærerutdanningen. En lærer har bachelor i pedagogikk/psykologi med master i spesialpedagogikk samt et undervisningsfag for grunnskole. De har også en lærer med yrkesbakgrunn med godkjent pedagogisk utdanning. De ansatte rullerer mellom de ulike tiltakene (e-post 18.april 2017).

1.4 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 har jeg tatt for meg bakgrunn for oppgaven, oppgavens formål, problemstillingen og forskningsspørsmålet, en beskrivelse av deltidstiltaket *Samspill og elevrolle* og oppgavens relevans innenfor det spesialpedagogiske feltet. Kapittel 2 inneholder en litteraturgjennomgang samt tidligere forskning. Teorien jeg har valgt å fokusere på omhandler blant annet sosial kompetanse relatert til skolen. Her vil mestring av elevrollen, sosialt samspill og lærerens arbeid med sosial kompetanseutvikling bli gjennomgått. Teori om systemperspektiv vil også bli tatt opp, og i den forbindelse vil jeg gå inn på bruk av medelever i andres sosiale utvikling, klasseledelse, lærer- elev- relasjon, mestringsorientert tilnærming og atferdsproblemer. Deretter tar jeg for meg miljøterapeutens rolle i skolen. Av tidligere

forskning har jeg valgt å presentere relevante funn i rapporten *Den ene dagen*. Kapittel 3 handler om valg av vitenskapelige perspektiv og valg av metode. Her vil jeg også argumentere for forskningens kvalitet gjennom begrepene validitet, reliabilitet og generalisering. Deretter presenteres etiske retningslinjer som jeg forholder meg til i min forskning. Kapittel 4 omfatter en presentasjon av intervjupersonenes opplevelser og erfaringer med å ha elever i deltidstiltaket etterfulgt av analyse av funnene. I kapittel 5 drøftes funn som sier noe om tiltaket har fungert etter sin hensikt. I den forbindelse ser jeg på hva intervjupersonene mener at var målet for arbeidet rundt hovedeleven og hvilke utfordringer og utviklingspotensialer som finnes i arbeidet med å nå dette målet. Kap 6 inneholder en oppsummering av sentrale funn og avsluttes med noen ord om og mulige veier for videre forskning.

2 LITTERATURGJENNOMGANG

Dette kapittelet tar for seg teori og tidligere forskning som jeg mener er relevant for tolkningen og drøftingen av funn og for å kunne besvare oppgavens problemstilling.

Både Ladeskogens og intervjupersonenes beskrivelser av mål for hovedeleven som går på tiltaket, handler om sosial kompetanseutvikling. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å ta med teori om sosial kompetanse i skolesammenheng. Som tidligere nevnt involver tiltaket medelever i arbeidet med hovedeleven. I tillegg har det i en samtale som jeg hadde med Ladeskogen og skoletemaet kommet fram at vansker hos en elev kan være et symptom på klassemiljøet. Dette kan knyttes til et systemperspektiv som innebærer å forklare en elevs atferd ut fra et gjensidig samspill med sine omgivelser (Nordahl et al., 2005). I den forbindelse har jeg valgt å se på hvilken betydning medelevene, klasseledelsen og lærerens relasjon til elever kan ha å si for elevens utvikling av sosiale kompetanse. Også teori om atferdsvansker kommer til å bli nevnt da sosial kompetanse og atferd ofte ses i en sammenheng med hverandre (Drugli, 2013; Ogden, 2009). Videre har jeg valgt å ta med teori om miljøterapeutens rolle i skolen da en av mine intervjupersoner var ansatt som miljøterapeut og hadde mye av ansvaret for eleven i tiltaket. Avslutningsvis har jeg tatt med rapporten *Den ene dagen* som ser på den ordinære ungdomskolens bruk av smågruppebaserte deltidstiltak i Norge samt innholdet og kvaliteten på tiltakene (Jahnsen et al., 2009). Rapporten er omfattende og tar for seg flere forskningsspørsmål. De har også brukt ulike datainnsamlingsmetoder. I tillegg har de tatt for seg flere typer informanter, blant annet elever, foreldre, tiltaksansatte og kontaktlærere. De ulike funnene i rapporten som er relevant for min studie, utgjør dermed en mindre del av rapporten og vil bli presentert i slutten av dette kapittelet.

2.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om å ha kunnskap om hva slags ferdigheter som forventes i ulike settinger i tillegg til å kunne anvende dem (Jahnsen, Ertesvåg & Westerheim, 2008). Sosial kompetanse blir definert ulikt og med ulik vektlegging (Ogden, 2009). Jeg har valgt å bruke Ogden sin definisjon på sosial kompetanse. Dette er en definisjon som i følge Drugli (2013), ofte blir brukt.

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører

til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden, 2009, s.207).

Ut fra denne definisjonen forstår jeg sosial kompetanse som en samling av kvaliteter som er nødvendige for å kunne håndtere ulike sosiale settinger, utvikle og opprettholde relasjoner, skape en realistisk oppfatning av sin egen kompetanse og bli sosialt akseptert.

2.1.1 Å mestre elevrollen

Hva som blir sett på som sosialt kompetent atferd avhenger av hvilken arena barnet befinner seg på, hvem han/hun er i en interaksjon med og alderen til barnet (Ogden, 2009). Skolen er en arena barn tilbringer store deler av tiden sin på og har derfor innvirkning på deres liv og oppvekst (Drugli, 2013). Walker et al. (2004) mener at å mestre elevrollen dreier seg om elevens sosiale tilpasning til sine lærere og medelever (i følge Ogden, 2009 s.19). Dette innebærer at eleven klarer å leve opp til de forventninger lærerne har til atferd og å få en positiv relasjon til sine medelever. De forventningene læreren stiller til eleven er at han/hun ikke begår regelbrudd, klarer å beherske seg, kan spørre om hjelp, kan arbeide selvstendig, lytte til det læreren sier og tåle å bli korrigert. Å tilpasse seg sine medelever går ut på å kunne spille på lag, gi bekreftelse til andre, bidra, handle selvstendig, ta initiativ, hevde seg selv og være vennelig. Vi kan si at mestring av elevrollen handler om å ha en positiv tilpasning til sine lærere og medelever i skolen. Dette innebærer å kunne regulere og håndtere egen atferd og reaksjoner samt utvikle sosial kompetanse (Ogden, 2009).

2.1.2 Det sosiale samspillet

Relasjoner spiller en sentral rolle i skolen da samspill mellom elevene foregår i mange situasjoner, både i undervisningen og i friminuttene (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2016). Udir (2016, s.2) refererer til Sommer (2006) som mener at nyere utviklingspsykologi vektlegger "(...)at vi er født som sosiale individer, og at sosial interaksjon(samhandling) er avgjørende for læring og utvikling". I følge Udir (2016,s 2) mener Ma (2012) at positive relasjoner til jevnaldrende spiller en sentral rolle for sosialisering og utvikling og forbindes gjerne med god tilpasning i skolen, faglig utvikling og selvutvikling. I tillegg til Kunnskapsløftets vektlegging av skolefaglige kunnskaper, kommer det også fram i den generelle delen av læreplanen at eleven skal ha en sosial- og personlig utvikling (Udir, 2015).

Dette innebærer at skolen legger til rette for at elevene får mulighet til å engasjere seg i sosiale samspill med sine medelever. Det sosiale aspektet i skolen kommer også til syne i opplæringsloven § 9a-1 om *Generelle krav*. Her sies det at ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”(Opplæringslova).

I arbeidet med sosial kompetanseutvikling i skolen er det nødvendig at læreren er tydelig på hvilke forventninger skolen stiller til atferd. I tilegnelsen av sosiale ferdigheter er det nødvendig at ferdighetene blir etterspurt, verdsatt og oppmuntret på den arenaen hvor de skal brukes. I tillegg bør det tilrettelegges for at ferdighetene kan tas i bruk (Jahnsen et al., 2008). I følge Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005, s.220) mener Ogden (2002) at behovet for ledelse er størst for de yngste barna. Dette kan skyldes at disse barna ikke har vært i skolen så lenge og dermed ikke har like god kjennskap til hvilke forventninger skolen stiller til dem.

2.1.3 Lærerens arbeid med sosial kompetanseutvikling

I dagens skole er læreplanen og kunnskapsmålene dominert av tradisjonelle skolefag. Målene som er satt for det sosiale aspektet i skolen finner vi, som tidligere nevnt, i den generelle delen av læreplanen. Målene fremstår imidlertid som mindre spesifikke og direkte. Det finnes ingen nasjonal læreplan som legitimerer investering av ressurser og tid til sosial opplæring eller som beskriver hvordan man kan integrere de sosiale ferdighetene i skolen. Opplæringen i sosial kompetanse vil gjerne være avhengig av lærerens ferdigheter, kunnskaper og engasjementet for slik type opplæring, og av elevenes anlegg og interesse for å lære sosial kompetanse. Dette kan bidra til at muligheten for læring av sosial kompetanse vil variere fra lærer til lærer og at elevene med de beste betingelsene for læring av sosial kompetanse får størst utbytte av opplæringen (Ogden, 2009).

Det finnes noen innvendinger når det kommer til temaet om skolens vektlegging av sosial læring. Noen mener at vektleggingen av sosial læring vil være vanskelig på grunn av at skolen har så mange andre arbeidsoppgaver, at timeplanen allerede er for full og at sosial læring er en oppgave som ligger utenfor lærerens ansvars- og kompetanseområde (Ogden, 2009). Ogden (2009) mener at disse begrunnelsene viser til en undervurdering av kompetansen til lærere og lite innsikt i hva slags betydning den sosiale læringen har i skolen.

2.2 Systemperspektiv

Mens egenskapsforklaringer søker etter å forklare en persons atferd ut fra egenskaper ved personen (Wadel, 2005), vil man ut fra et systemperspektiv forklare en persons atferd som et resultat av et gjensidig samspill mellom individet selv og dets omgivelser (Nordahl et al., 2005). Drugli (2013) mener at det er nødvendig å ha et systemperspektiv når vi skal forsøke å forstå atferdsvansker hos barn.

”Som barn, unge og voksne deltar vi daglig i ulike sosiale fellesskap - i familien, i arbeid, på skolen, i ulike fritidsaktiviteter og blant venner” (Nordahl et al., 2005, s.10). Våre handlinger og atferd påvirkes av de forventningene de ulike sosiale systemene eller fellesskapene stiller til oss. Barn oppfører seg gjerne annerledes hjemme sammen med foreldrene sine enn sammen med venner da det stilles ulike krav til oppførsel i de ulike settingene. På den annen side vil barn også være med på å påvirke omgivelsene eller den gruppen av mennesker de omgås. En enkelt elev kan bidra til reaksjoner i hele klassen ved at han/hun er ny i en klasse eller at han/hun slutter på skolen, og kan dermed bidra til å endre det sosiale systemet. Dette viser at det foregår et samspill mellom mennesket og dets omgivelser og er en systematisk forståelse av menneskers handlinger og atferd (Nordahl et al., 2005).

I tillegg til at personer blir påvirket av hverandre gjennom samhandling, blir de også påvirket av rammefaktorene (Nordahl et al., 2005). Bø (2000) hevder at rammefaktorer kan være tid, økonomi, sted og sosiale og kulturelle forhold (i følge Nordahl et al., 2005, s. 11). En lærer kan for eksempel ha en ettergivende lærerstil fordi han/hun har for mye å gjøre på for kort tid. For læreren kan denne strategien være en løsning der og da for å kunne gjennomføre andre pålagte arbeidsoppgaver. Om barnet utvikler en positiv eller negativ atferd kan også skyldes forholdet mellom ulike sosialiseringarenaer som han/hun tilhører. Barnets forhold til venner og andre barn utenfor skolen, kan påvirke atferden både i skolen og i hjemmet. Også forholdet mellom foreldrene og skolen kan påvirke barnets atferd. Dårlig klasseledelse kan også føre til at problematisk atferd hos en elev forsterkes ytterligere i skolen. Dersom atferdsproblemene skyldes relasjoner eller bestemte trekk i det sosiale systemet, vil det ikke være nok å fokusere på egenskaper ved individet. Ut fra systemteori blir det nødvendig å arbeide med flere sosiale systemer som barnet er en del av. I den forbindelse er det ofte hensiktsmessig med tverrfaglig samarbeid og en flerfaglig tilnærming. I tillegg er det nødvendig at de ulike instansene har en felles forståelse og kan koordinere tiltakene sine for å oppnå best mulig resultater (Nordahl et al., 2005).

2.2.1 Mestringsorientert tilnærming

Dagens forskningsbaserte kunnskap om utvikling av atferdsvansker gir gode grunner for å arbeide med forbedring av barns oppvekstmiljø, parallelt med å øke den faglige og sosiale kompetansen hos de barna som har utfordringer. Dette for å forebygge utviklingen av atferdsvansker. I forebyggingsarbeidet bør også de profesjonelle som arbeider med barn få tilbud om økt kompetanse i ledelse av aktiviteter for barn og unge i grupper. Forebygging av atferdsvansker hos barn generelt, innebærer et fokus på sosial kompetanseutvikling hos alle barn og etablering av feller regler som det forventes at alle i gruppa skal følge. Å rette den forebyggende innsatsen mot barnets omgivelser betyr ikke nødvendigvis at problemene blir borte. Hos barn som viser problematisk atferd er det også nødvendig å arbeide med individets ressurser og anlegg. Arbeidet på individnivå bør bygge på mestringsperspektivet som går ut på å videreutvikle individets iboende ressurser og det han/hun allerede behersker (Nordahl et al., 2005).

Etter hva jeg forstår er interaktiv undervisning en undervisningsmetode som har en mestringsorientert tilnærming. Denne metoden bygger på tanken om at elever, også de med atferds- og mestringsproblemer, har anlegg for å utvikle de ferdigheter og kunnskaper som trengs for å lykkes i skolen. En forutsetning for dette er at det er gode læringsbetingelser og god undervisning til stede (Cummings et al., 1982, Hawkins et al., 1992 i Nordahl et al., 2005, s.121). I interaktiv undervisning har man troen på at tilrettelegging for hyppige mestringsopplevelser vil kunne bidra til positive opplevelser i læring og ferdigheter. Mestringsopplevelsene skapes ved å lage oppgaver som er tilpasset elevens forutsetninger (Befring, 2012).

2.2.2 Bruk av medelever i sosial ferdighets- og kompetanseutvikling

Jahnsen et al. (2008, s.33) henviser til Nordahl (2000b) som mener at skolen benytter seg for lite av de mulighetene for læring som finnes i samhandlingen mellom elever. I skolen kan man for eksempel tilrettelegge for aktiviteter hvor elevene er avhengig av hverandres kunnskaper og kompetanse for å løse ulike oppgaver (Jahnsen et al., 2008). For at gruppearbeid skal føre til gode relasjoner mellom elevene er det nødvendig at læreren reflekterer over samt legger opp til et gruppearbeid der alle kan klare å bidra slik at elevene ser nytten av å samarbeide med hverandre. Legger man opp til gruppearbeid ute å ta hensyn til dette kan det oppstå sosiale problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Selv om relasjoner til andre er av stor betydning for den sosial utviklingen (Jahnsen et al., 2008), hevder Ertesvåg (20003b) at er det gjort lite forskning på bruk av medelever for å fremme positiv utvikling hos enkeltelever (i følge Jahnsen et al., 2008, s.39). På grunn av at negative reaksjoner fra jevnaldrende kan være en opprettholdende faktor for utagerende atferd, har man interessert seg for måter å hindre dette ved å bruke tiltak der medelever involveres (Ogden, 2009). Det kan være flere grunner til at utagerende atferd blir opprettholdt. Det som kanskje oppfattes som problematisk atferd av voksne kan fra elevens side oppfattes som en mestringsstrategi for å få innpass i en elevgruppe. Atferden kan også være et uttrykk for at eleven føler seg urettferdig behandlet av lærerne (Nordahl et al., 2005).

2.2.3 Klasseledelse og lærer- elev- relasjon

Ogden (2012) og Arnesen et al. (2014) mener at klasseledelse kan inndeles i to perspektiver. Det ene perspektivet, strukturperspektivet, kjennetegnes av å være systemorientert og har tilknytning til spesialpedagogikk. Dette perspektivet ser spesielt på klasseledelse på barnetrinnet og fokuserer på etablering av rutiner og tilrettelegging for ro og orden (i følge Helstad & Øiestad, 2014, s.34). Det andre perspektivet kalles kulturperspektivet. Nordahl (2012) og Christensen & Ulleberg (2012) mener at dette perspektivet er elevorientert og dreier seg om lærernes arbeid med etablering av godt læringsmiljø, godt samspill og god kommunikasjon (i følge Helstad & Øiestad, 2014, s.34). Ut fra de to perspektivene omfatter klasseledelse opprettelse av regler og rutiner, arbeid med elevmotivasjon samt å stille tydelige krav til elevene (Helstad & Øiestad, 2014).

”Lærere som er respektfulle og inkluderende i sin omgang med elevene, vil legge et godt grunnlag for positivt samspill også elevene i mellom ” (Udir, 2016, s.13). En god klasseledelse forbindes med god undervisning og en positiv lærer- elev- relasjon (Nordahl et al., 2005). Nordahl (2000b) hevder at i de tilfellene hvor elevene hadde en god relasjon til lærerne, hadde de også en god relasjon til sine medelever (gjengitt etter Jahnsen, et al., 2008, s.26). Det er de voksnes oppgave å ta initiativ til etableringen av relasjoner og som har ansvaret for kvaliteten. Et godt læringsmiljø kan utvikles ved at læreren legger opp til aktiviteter som virker inkluderende samt lager regler og rutiner som stimulerer til positiv atferd (Nordahl et al., 2005). I arbeidet med barn generelt bør man vektlegge sosial kompetanseutvikling og etablere klare felles regler som man forventer at barna skal følge (Nordahl et al., 2005).

Drugli (2013) henviser til en studie av Thomas, Bierman og The Conduct Problems Prevention Research Group (2006) som viser at klassemiljøet spiller en større rolle for elevenes atferd og tilpasning, enn skolestørrelse og trekk ved nærmiljøet. Studien viser også at søkelys på god klasseledelse og gode relasjoner mellom lærer- elev og mellom medelever er forebyggende for negativ atferd (i følge Drugli, 2013, s.139). Klasseledelse kan ses i sammenheng med atferds- og disiplinproblemer. Slike problemer kan gå utover lærerens undervisning, elevenes læring både faglig og sosialt og dermed også utover klassemiljøet (Drugli, 2013) Det kan virke som om endring av læringsmiljø gjennom styrking av kompetanse i klasseledelse hos lærerne er et velegnet tiltak for å endre en elevs atferd (Her Majesty's Stationary Office [HMSO], 1989, i Ogden, 2009, s.101).

2.2.4 Atferdsproblemer

Både Drugli (2013, s.124) og Ogden (2009, s. 39) viser til flere studier gjennomført av ulike forskere, som viser en sammenheng mellom lav sosial kompetanse og atferdsproblemer. Atferdsproblemer er sosialt definert og blir påvirket av kulturelle - og sosiale normer. Hva som blir sett på som uønsket atferd og brudd på normer og regler kan derfor variere fra sted til sted og endre seg over tid (Ogden, 2009). Ogden definerer atferdsproblemer som "(...) elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre" (Ogden, 2009, s.18). I denne definisjonen er atferdsproblemer en type atferd som bryter med ønsket atferd i skolen. Hva som ses på som uakseptabel atferd er videre knyttet til de normer som gjelder for hvert enkelt lærested. Med utgangspunkt i dette kan vi se på atferdsproblemer som normative oppfatninger. Elever som har uheldige mestringsstrategier eller emosjonelle utfordringer går inn under den nevnte definisjonen. Deres atferd kan være til hinder for læring og utvikling og positivt samspill, og kan dessuten føre til at de blir avvist eller sosialt isolert. Dette er problemer som er vanlig i omtrent alle klasser og må derfor ses på som et normalt fenomen. I følge Ogden (2009) kan man anta at de fleste tilfellene av problematferd i skolen blant elever, kan være en følge av skolens miljø. Denne type problematferd har som oftest ikke innvirkning på elevens atferd og tilpasning i framtiden (Ogden, 2009). Ut fra de voksnes perspektiv blir elever som lager uro og avbryter undervisningen sett på som krevende, spesielt de elevene som ikke takler å bli irettesatt. Såkalte "problemelever" er de som ikke følger forventninger og krav i skolen når det

gjelder ønsket atferd. Disse elevene har gjerne utfordringer knyttet til etablering og vedlikehold av vennskap (Ogden, 2009).

Atferdsvansker utvikles i et samspill mellom egenskaper ved barnet selv og av egenskaper ved skolen. Atferdsvansker har lettere for å utvikles i skoler med diffuse regler, svak klasseledelse og høyt konfliktnivå mellom lærer- elev og mellom medelevene (Drugli, 2013). Atferdsvansker kan også ses i sammenheng med klasser bestående av mange utfordrende elever eller i klasser hvor det har blitt utviklet en gruppedynamikk som er med på å forsterke problemer (Ogden, 2009).

Barn med atferdsproblemer vil blant annet ha nytte av forutsigbarhet og klare regler og rutiner. Dessuten vil andre barn få et positivt utbytte av slike strategier. I tillegg er det nødvendig at pedagoger er flinke til å bruke positiv oppmerksomhet. Ulike former for oppmerksomhet som brukes ved positiv atferd er ros, anerkjennelse og bekreftelse. Dette kan til en viss grad dempe den negative atferden hos barn både med og uten atferdsvansker, men man bør være ekstra oppmerksom på å bruke positiv oppmerksomhet overfor barn med atferdsvansker. Økt sosial kompetanse på skolearenaen forutsetter at barna får direkte støtte i situasjoner der vanskene uttrykker seg (Drugli, 2013). Drugli (2013, s.143) referer til Hughes, Cavell og Jackson (1999) som mener at ”positive relasjoner til pedagoger vil føre til større grad av aksept fra jevnaldrende for barn med atferdsvansker”. I følge Drugli (2013, s.141) mener Murray og Murray (2004) og O’Connor (2010) at det ikke er uvanlig at barn med atferdsvansker blir lite likt av læreren, og sammenlignet med andre jevnaldrende får barn med atferdsvansker mindre støtte sosialt og faglig, mindre positive tilbakemeldinger og hyppigere tilbakemeldinger av negativt slag.

Selv om det er vanlig at barn med atferdsproblemer har svake sosiale - og faglige ferdigheter, er det viktig å ha i mente at dette ikke gjelder alle tilfeller. Det finnes tilfeller hvor barn er antisosiale, men sosialt kompetente, og tilfeller hvor man verken er det ene eller det andre (Ogden, 2009). Noen elever kan ha gode sosiale ferdigheter, men velger å bruke dem på en manipulerende måte (Nordahl et al., 2005).

2.3 Miljøterapeutenes rolle i skolen

Utdanningsforbundet har i et samarbeid med Fellesorganisasjonen (FO) laget en brosjyre som heter *Tverrfagleg samarbeid i skulen*. Brosjyren viser hvilke arbeidsoppgaver miljøterapeuter

kan ha i skolen både på egenhånd og sammen med lærerne. I brosjyren defineres en miljøterapeut i skolen på følgende måte:

Ein miljøterapeut i skule har bachelor som barnevernpedagog, vernepleiar eller sosionom og arbeider for elevar si positive endring og utvikling gjennom arbeid med tilrettelegging av læringsmiljø, psykososiale faktorer og utviklingsstøttande tiltak (Utdanningsforbundet & Fellesorganisasjonen [FO] ,2012, s.3)

I utdanningsforbundets verdier og prinsipper kommer det fram at ansettelse av personer med bachelorgrad innen helse - og sosial feltet i skolen er et betydningsfullt tilskudd til den pedagogiske kompetansen (Utdanningsforbundet & FO, 2012).

De sårbare elevgruppene blir i dagens skole ofte tatt hånd om av assistenter uten relevant utdanning. Både utdanningsforbundet og FO mener at det er et behov for å ansette miljøterapeuter da de kan fungere som et supplement til den kompetansen lærerne innehar. På denne måten vil sårbare elever få et større og bedre utbytte av skolehverdagen. I tillegg til bedre utbytte vil det tverrfaglige samarbeidet mellom miljøterapeut og lærer kunne være et bidrag til realiseringen av sosial utjevning og tilpasset opplæring (Utdanningsforbundet & FO, 2012).

Miljøterapeutenes arbeid i skolen innebærer oppgaver som understøtter lærernes ansvarsområder innenfor læring, utvikling og dannelse. Miljøterapeuten har arbeidsoppgaver som foregår både på individ-, gruppe- og klassenivå. Miljøterapeuten jobber blant annet med relasjoner, sosial kompetanse og forebygging av negativ utvikling i egne elevgrupper. De samarbeider også med lærere om tiltak for hele klassen der formålet med tiltaket blant annet er å styrke relasjoner og sosial kompetanse (Utdanningsforbundet & FO, 2012).

Flere skoler har positive opplevelser av å ha barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere som ansatte. Denne faggruppen kan være med på å fremme samhandling og tilpasning mellom elever med atferdsvansker og hans/hennes medelever eller lærere da de gjerne har andre erfaringer og kompetanse enn lærere (Ogden, 2009). Jeg ønsker i tillegg å påpeke at også spesialpedagoger kan være en viktig ressurs i denne type arbeid i hjemmeskolen.

Spesialpedagogens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig

risiko for å møte – funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og utfoldelse (Tangen, 2012, s.17).

Spesialpedagoger arbeider med forebygging og reduksjon av vansker og hindringer. De kan arbeide med barn og unge, voksne, foreldre, organisasjoner og systemer, både direkte og indirekte (Tangen, 2012, s.17). Videre kan spesialpedagoger hjelpe i arbeidet med blant annet sosioemosjonelle vansker, herunder samspill- og relasjonsvansker (Befring & Duesund, 2012). I tillegg kan spesialpedagoger drive råd og veiledning, undervisning og utviklingsarbeid (Tangen, 2012, s.17). Å drive råd - og veiledning kan blant annet innebære å gi personer med pedagogiske ansvarsoppgaver styrke og motivasjon til å stå i utfordrende situasjoner. Dette arbeidet kan gjøres gjennom å hjelpe dem til å bli mer løsningsorienterte, finne muligheter fremfor begrensninger samt fremme de ressurser som den enkelte kontaktlærer sitter inne med (Lassen, 2012). Jeg har valgt å ikke gå nærmere inn på spesialpedagogens rolle, da min masteroppgave tar utgangspunkt i intervjupersonene mine, som er ansatt som kontaktlærere og miljøterapeut.

2.4 Tidligere forskning

I følge rapporten *Den ene dagen* er det forsket lite på effekten av deltidstiltak for elever med lav skolemotivasjon og atferdsvansker, både nasjonalt og internasjonalt. Lillegården kompetansesenter fikk i oppdrag av Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget) å undersøke samarbeidet mellom smågruppebaserte deltidstiltak og den ordinære skolen og kvaliteten på tiltakene. Målgruppen for deltidstiltakene som ble undersøkt var ungdomsskoleelever med liten skolemotivasjon og som viste problematferd. Det ble gjennomført en flerkasusstudie med en kvalitativ tilnærming. Kasusstudien tok for seg seks deltidstiltak som varte fra noen måneder til flere år. Datainnhentingene baserer seg på intervju, observasjoner og dokumenter om tiltakene. Informantene i undersøkelsen er elevens kontaktlærere, skolens ledelse, lærer i tiltaket og elevens foreldre (Jahnsen et al., 2009).

Rapporten viser at årsaken til at tiltakene settes i gang kan være at noen elever har problemer med å tilpasse seg den ordinære skoledagen. Det fremkommer av intervjuene at elevene har behov for å være mer aktive og fysiske, men at rammebetingelsene for undervisningen i den ordinære skolen vanskeliggjør dette. Derfor trengs det et alternativt opplæringstilbud. En annen begrunnelse for å ha tiltaket, i følge kontaktlærerne, var barnas muligheter for å

oppleve mestring gjennom praktiske aktiviteter. Også relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet var en av begrunnelsene for opprettelsen av tiltakene. Ved å la elevene tilbringe litt av skoleuka i et alternativt opplegg, kan de bli mer motivert for skolen generelt (Jahnsen et al., 2009).

Det ser ut til at det som gjøres i tiltaket sjelden videreføres til den ordinære skolen.

Kontaktlærerne er opptatt av at eleven skal mestre også på hjemmeskolen, men forteller at det er vanskelig å realisere. De begrunner dette med tidspress, mindre ressurser, mange elever i klassen, stort teoretisk pensum og annet som de må fokusere på. I tillegg virker samarbeidet mellom skole og tiltak lite planlagt. Videre kommer det fram at siden det er et behov for en alternativ opplæringsarena som skiller seg fra hjemmeskolen, ser hverken hjemmeskolen eller tiltaket nødvendigheten av å ha et nært samarbeid. Likevel synes det som om flere av elevene får en mer hensiktsmessig rolle og økt status i den ordinære skolen (Jahnsen et al., 2009).

Rapporten viser at elevens status og rolle enten var uforandret eller bedret som følge av oppholdet i tiltaket. Tilfeller hvor elevene opplevde en positiv endring i status og rolle blir begrunnet ut fra flere årsaker. Noen av de mest sentrale faktorene var at eleven fikk muligheten til å oppleve mestring og vise seg som kompetent foran sine medelever i tiltaket (Jahnsen et al., 2009).

3 METODE

I dette kapittelet redegjøres for valg av metode og vitenskapsteoretiske perspektiv. I min studie anvendes kvalitativ metode og en fenomenologisk og hermeneutisk forståelse.

Mens man i kvantitativ metode forholder seg til store utvalg og er ute etter å finne antall og utbredelse, fokuserer kvalitativ metode på færre personer hvor man går mer i dybden for å oppnå større forståelse av et fenomen. Dette innebærer direkte kontakt og nærhet mellom forsker og de som blir forsket på. I den kvalitative metoden blir de fenomenene en har valgt å studere i tillegg tolket i lys av konteksten de tilhører (Thagaard, 2013). I min oppgave har jeg dybdeintervjuet tre ansatte i tre ulike hjemmeskoler i Trondheim kommune for å få tak i deres opplevelser og erfaringer med tiltaket *Samspill og elevrolle* og samarbeidet med tiltaksansatte. Dette for å undersøke om tiltaket fungerte etter formålet.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har brukt intervju for innsamling av data, noe som er en velegnet metode for å få innsikt i personers opplevelser av egen situasjon (Thagaard, 2013). For at intervjupersonene skal kunne komme med spontane og frie fortellinger har jeg benyttet meg av et semistrukturert intervju, som også er den vanligste formen for intervju i kvalitativ metode (Dalen, 2011). En semistrukturert intervjuguide inneholder temaer og/eller spørsmål som forskeren ønsker å snakke med deltakerne om. Rekkefølgen på temaene og formuleringen av spørsmålene tilpasses underveis slik at man kan gå dypere inn i det intervjupersonen velger å fortelle om (Kvale & Brinkmann, 2015). Både kunnskap rundt temaet det skal snakkes om og relasjonen til intervjupersonen blir avgjørende for kvaliteten på samtalen og dermed for resultatene (Thagaard, 2013).

3.2 Utvalg og kontaktetablering

I min studie har jeg valgt å intervju tre ansatte ved ulike barneskoler i Trondheim kommune om deres opplevelser og erfaringer med tiltaket *Samspill og elevrolle*. Det var ønskelig å intervju personer som allerede hadde vært - eller var i avslutningsfasen av et samarbeid med tiltaket. Dette fordi jeg antok at disse personene hadde rukket å få et mer reflektert forhold til egne opplevelser og erfaringer sammenlignet med de som var i starten av et samarbeid. Samtidig må jeg ta i betraktning at de som har vært i et slikt samarbeid en stund tilbake, kan ha glemt mye av sine opplevelser og erfaringer med tiltaket.

Undersøkelser i skoler krever gjerne tillatelse fra ledelsen, noe som kan være tidkrevende. Portåpnere kan være personer som har en fot innenfor det området forskeren har lyst til å undersøke, og som kan være behjelpelig med å skaffe tilgang til det ønskede materialet. Dette kan f.eks. være rektoren ved den aktuelle skolen som man har lyst til å undersøke (Ringdal, 2013). I mitt tilfelle var det Morten Værness, rektor ved Dagskolen, som fungerte på denne måten. Etter som han har/hadde oversikt over hvilke lærere som innfrir/innfridde mine utvalgskriterier, hadde han mulighet til å hjelpe meg. Med hensyn til prinsippet om informert samtykke (Andrews & Vassenden, 2007), var det ønskelig at Dagskolen skulle ta kontakt med mulige deltakere framfor å gi meg informasjon om hvilke personer jeg kunne forsøke å kontakte. På denne måten unngår Dagskolen å gi kontaktopplysninger som navn og e-post uten deltakernes samtykke (Andrews & Vassenden, 2007). Morten Værness valgte dermed å sende mail til rektorene ved de aktuelle hjemmeskolene, hvor han informerte om deres samarbeid med masterstudenter, og at han i den forbindelse håpet at skolene kunne stille med intervjupersoner.

3.3 Presentasjon av informanter

Mitt utvalg består av tre kvinnelige intervjupersoner med ulik stilling, utdanning og ulike tidspunkt for når samarbeidet med deltidstiltaket *Samspill og elevrolle* pågikk. Alle intervjupersonene har hatt elever fra 4.-7. trinn i tiltaket. Den ene intervjupersonen er ansatt som miljøterapeut, har en bachelorgrad innenfor helse - og sosialfeltet og er helt i avslutningsfasen av samarbeidet med Ladeskogen. Med hensyn til anonymitet har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på hva slags bachelorutdanning Anita har. Jeg kan imidlertid fortelle at hun går inn under Utdanningsdirektoratets og FO's betegnelse på miljøterapeut, som er beskrevet i kapittel 2.3. De to andre intervjupersonene har lærerutdanning. Begge har stilling som kontaktlærere og har vært i et samarbeid med Dagskolen for et par år siden.

Intervjupersonene har fått fiktive navn og kommer til å bli omtalt som miljøterapeut Anita, kontaktlærer Karoline og kontaktlærer Turid videre i oppgaven. Miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline tilhører en yngre generasjon enn kontaktlærer Turid. Kontaktlærer Turid har også samarbeidet med Dagskolen tidligere, i forbindelse med et lignende tiltak. Dette tiltaket hadde i følge henne, ingen effekt, noe som hun sier, har gjort henne skeptisk også til dette tiltaket.

3.4 Fenomenologi og hermeneutikk

Siden man i kvalitativ metode er opptatt av å oppnå større forståelse av et fenomen, spiller fortolkning en sentral rolle. Fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme er eksempler på fortolkende teorier en kan anvende i kvalitativ forskning, og som er styrende for hvordan vi utvikler vår forståelse under forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Jeg har valgt både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming i analysen av det empiriske materialet. Felles for disse tilnærmingene er at de bygger på tanken om at ”mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer”(Dalen, 2011, s.17). Med dette sitatet forsår jeg virkeligheten som noe som kan oppfattes ulikt fra person til person.

Edmund Husserl var grunnleggeren av den filosofiske retningen, fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning handler fenomenologi om å forstå samt beskrive et fenomen slik det oppleves av deltakerne. Som forsker innebærer dette å ta del i deltakernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015) og å legge til side sin egen forforståelse (Thagaard, 2013). I min studie ønsker jeg å få innsikt i kontaktlærernes og miljøterapeutens erfaringer og opplevelser av tiltaket *Samspill og elevrolle*. En ren beskrivelse av deltakernes opplevelser og erfaringer er et av flere ledd for å utvikle en dypere forståelse av det deltakerne har sagt (Dalen, 2011). Det er imidlertid nødvendig å nevne at hele forskningsprosessen vil være påvirket av forskerens teoretiske ståsted og egne opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010).

Slik det er angitt i metode- og lærebøker, dreier både fenomenologien og hermeneutikken seg om forståelsen av ulike fenomen. Hermeneutikken er i tillegg opptatt av å fortolke utover det meningsinnholdet som framkommer umiddelbart av menneskers handlinger og utsagn (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Ved intervjuforskning, slik som i mitt tilfelle, blir det intervjupersonenes utsagn som har blitt omgjort til tekst som skal fortolkes og forstås (Dalen, 2011). I følge hermeneutikken vil forståelsen av en tekst utvikles i et samspill mellom del og helhet. Den meningen vi tillegger de enkelte delene i teksten er påvirket av den forståelsen vi har av teksten som helhet. Videre vil det å gå i dybden i tekstens enkeltdeler kunne være med på å påvirke helhetsforståelsen. Dette spillet mellom del og helhet kalles for den hermeneutiske spiral (Dilthy, 1969, i Postholm, 2010, s. 100). Hermeneutikken hevder også at all forståelse bygger på forforståelsen. Forforståelsen består av holdninger og oppfatninger som har blitt til gjennom tidligere erfaringer. Disse har vi med oss mer eller mindre ubevisst, og de har dermed betydning for hvordan vi forstår en tekst. Den egentlige sannhet eksisterer

ikke, i følge hermeneutikken. Dette på grunn av at handlinger kan fortolkes ulikt og dermed gi ulike meninger (Thagaard, 2013). I analysen av teksten benytter jeg meg av hermeneutikkens tre ulike kontekster: *selvforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse* (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse fortolkningskontekstene forklares nærmere i avsnittet om *koding, kategorisering og analyse*.

3.5 Refleksivitet og forforståelse

I all forskning er det viktig å være refleksiv, noe som innebærer en tydeliggjøring av de refleksjoner som er gjort over hvilke innvirkninger forskeren selv kan ha hatt på forskningsprosessen og forskningens resultater. Dette er med på styrke forskningens troverdighet (Tjora, 2017).

Valg av forskningstema bygger på egne interesser og Dagskolens forskningsinteresser. Min utdanning i sosialt arbeid har bidratt til interesse for menneskers atferd og deres sosiale kompetanse. Mens utdanning i sosialt arbeid har fokus på mennesker i alle aldre og situasjoner, med særskilte behov, fokuserer mye av utdanningen i spesialpedagogikk på barn og unges spesielle behov i skolen. Dagskolen ønsket å få mer innsikt i de ordinære barneskolenes utbytte av deltidstiltaket *Samspill og elevrolle*. I den forbindelse valgte de å se på samarbeidet med hjemmeskolen. Samarbeid er også et sentralt tema i sosialt arbeid. Dette førte til at min masteroppgave i starten hadde hovedfokus på samarbeid og tiltakets involvering av hjemmeskolen i arbeidet med hovedeleven.

Før jeg utarbeidet intervjuguiden fikk jeg kunnskap om tiltaket og dets organisering gjennom samtaler med tiltaksansatte og gjennom praksis ved Ladeskogen. Denne kunnskapen gjorde det lettere å utarbeide en intervjuguide, forstå hva intervjupersonene snakket om samt stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg hadde en forforståelse om at hjemmeskolens involvering i tiltakets arbeid var den viktigste forutsetningen for å nå tiltakets mål. Etter en nøye gjennomlesing av transkripsjonene oppdaget jeg at svarene til intervjupersonene fokuserte på noe mer enn involvering. Det viste seg at det eksisterte flere faktorer som var av betydning for å kunne nå tiltakets mål. Som følge av den nye innsikten endret jeg problemstillingen til å dreie seg om hva de ansatte i hjemmeskolen tenker er målet for hovedeleven i tiltaket, og om de mener at det blir nådd. I den forbindelse vil også hindringer og utviklingsområder i arbeidet med å nå målet som er satt for eleven, bli tatt opp. At jeg endret problemstillingen min etter grundig gjennomgang av datamaterialet, viser at jeg klarte å legge min egen

forforståelse til side og la lærernes og miljøterapeutens opplevelser og erfaringer komme fram.

3.6 Intervjuguiden

Hensikten med kvalitative intervjuer er å undersøke nærmere de temaer man ønsker å få mer kunnskap om. I den forbindelse er det vesentlig å formulere spørsmål som åpner opp for refleksjon og utdypende svar angående bestemte temaer (Thagaard, 2013). For at intervjupersonene skal komme med egne refleksjoner og detaljerte svar bør man bruke åpne spørsmål (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i denne teorien var jeg bevisst på å starte de fleste av spørsmålene med ordene ”Kan du fortelle om”, ”Kan du komme på” og ”Hvordan opplever du”.

Min første problemstilling var basert på min forforståelse og etterspurte kunnskap om lærernes involvering i Dagskolens arbeid, samt måter lærerne kunne involveres på slik at tiltakets mål ble nådd. Jeg hadde denne problemstillingen, kunnskap om tiltaket, aktuell teori og rapporten *Den ene dagen*, som utgangspunkt for utformingen av intervjuguiden. I følge Thagaard (2013) bør man starte med nøytrale spørsmål før man går inn på mer emosjonelt ladede spørsmål for så å avslutte med mer nøytrale spørsmål igjen. Jeg startet intervjuene med en gjennomgang av informasjonsskrivet (vedlegg 2) etterfulgt av oppstartsspørsmål om utdanningsbakgrunn og stilling. Intervjuguiden var videre inndelt i tre temaer med forslag til underspørsmål (vedlegg 1). De tre temaene var: 1) lærernes forventinger til - og opplevelse av arbeidet, 2) lærernes arbeid med endring av elevrollen og 3) former for kontakt med Ladeskogen. Jeg avsluttet hvert intervju med å spørre intervjupersonene om de hadde noen spørsmål eller annen type informasjon de ønsket å komme med.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

For å få til en behagelig atmosfære under intervjuet er det vanlig å legge møtet til et sted hvor intervjupersonen kan føle seg avslappet. Dersom intervjuet handler om intervjupersonenes arbeid, kan arbeidsplassen være et egnet sted for å intervjuer (Tjora, 2017). Mine intervju foregikk i arbeidstiden i hjemmeskolens lokaler på egne møterom. Det vil si at intervjupersonen hadde rollen som ansatt ved skolen da jeg kom for å intervjuer, noe som var ønskelig da jeg var interessert i å høre om deres opplevelser og erfaringer med tiltaket som ansatte i hjemmeskolen.

Før intervjuets start presenterte jeg meg selv og gav uttrykk for hvor takknemlig jeg var for at de lot seg intervjuet. Jeg introduserte meg selv som en masterstudent som ønsker å bidra til å kvalitetssikre tiltaket *Samspill og elevrolle*. At jeg ikke representerte de ansatte i tiltaket, og at jeg i tillegg var opptatt av kvalitetssikring, kan tenkes å ha gjort det lettere for intervjupersonene å komme med ærlige svar, også når det gjaldt kritikk av tiltaket. Jeg viste deretter til informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt på forhånd, og gikk igjennom dette muntlig. Jeg informerte om hensikten og formålet med intervjuet, bruken av lydopptak, behandling og oppbevaring av intervjupersonenes svar og sikring av anonymitet. I tillegg gjorde jeg vedkommende oppmerksom på muligheten til å trekke seg fra studien uten at det ville få konsekvenser. Avslutningsvis informerte jeg om intervjuets omtrentlige varighet og lot dem signere samtykke til deltakelse (vedlegg 3). Denne måten å introdusere intervjuet på følte jeg bidro til å etablere en naturlig og avslappet relasjon til intervjupersonene.

Å kun basere seg på notatskriving under et intervju vil føre til at mengden av data reduseres da man ikke har kapasitet til å skrive ned alt av det som blir sagt. Dette innebærer at forskeren velger ut hva som skal noteres ned på papiret og ikke (Thagaard, 2013). I min studie valgte jeg å bruke lydopptak fremfor å notere underveis. På denne måten blir det lettere å lytte, vise interesse, stille gode spørsmål og lese kroppsspråket i tillegg til at all informasjon blir sikret (Thagaard, 2013; Kvale, 2015; Tjora, 2017). Etter det første intervjuet, gikk jeg igjennom lydopptaket for å høre hva slags intervjustil jeg hadde samt finne forbedringspotensialer til neste intervju (Thagaard, 2013). Underveis i alle intervjuene tillot jeg pauser. I flere av tilfellene var det intervjupersonene selv som avbrøt stillheten med nye innspill. Av og til tok jeg opp igjen noe av det intervjupersonene hadde nevnt tidligere for å få dem til å utdype mer. For å gi intervjupersonene muligheten til å korrigere min forståelse av det som hadde blitt sagt, forsøkte jeg i noen tilfeller å gjenfortelle svarene deres med egne ord. Mot slutten av intervjuene gav jeg intervjupersonene rom for å komme med andre innspill eller spørsmål før samtalen skulle avsluttes. Alle intervjupersonene oppfordret meg til å kontakte dem dersom det var noe jeg lurte på i ettertid. Dette kan tyde på at intervjupersonene var engasjerte og positive til intervjusituasjonen og til det jeg forsket på.

Alle intervjuene hadde en varighet på ca. 25 min. At intervjuene var av kort varighet kan skyldes at temaet er godt avgrenset, at tillit har blitt etablert relativt raskt og at ingen av temaene var særlig sensitive (Tjora, 2017). Den korte varigheten kan også skyldes mitt inntrykk av at intervjupersonene hadde hastverk og at jeg av den grunn ikke ønsket å oppta for mye av deres tid.

3.8 Transkribering

Å transkribere vil si å omgjøre muntlig utsagn til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å selv utføre arbeidet med å omgjøre lydopptak til skriftlig tekst. Dette gir anledning til å se forbedringspotensialer til neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg vil man kunne erindre emosjonelle uttrykk fra intervjusituasjonen ved å transkribere selv (Tjora, 2017). Å transkribere handler om å strukturere materialet i tekstform og er en del av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Mens jeg transkriberte spilte jeg av lydopptakeren i et saktere tempo. Deretter tok jeg meg tid til å gå over alle lydopptakene en siste gang i normalt tempo for å sjekke at den skriftlige teksten samsvarte med det som ble sagt på båndopptakeren.

3.9 Koding, kategorisering og analyse

Etter transkriberingen foretok jeg en grundig gjennomlesing av alle intervjuene for å få et helhetsinntrykk. Dette gjorde at jeg fikk øynene opp for at det var mer enn involveringen av de ansatte i hjemmeskolen som hadde noe å si for at tiltakets mål skulle bli nådd. Som en følge av dette endret jeg problemstillingen til å handle om flere faktorer enn kun involveringens og samarbeidets betydning for effekten av tiltaket. Den nye problemstillingen handlet nå om å undersøke om tiltaket fungerte etter sin hensikt. Dette ved å ta utgangspunkt i hva intervjupersonene mente at var målet med tiltaket og om de mente at dette målet ble nådd. Oppgaven ser også på mulige hindringer og utviklingsområder i arbeidet med å nå målet som er satt for eleven.

Jeg startet med å kode transkriberingene ved å markere ulike utsnitt av datamaterialet med begreper som kunne si noe kort om meningsinnholdet. Forkortelsen av utsagnene har jeg forsøkt å gjøre på en mest mulig fordomsfri måte slik at intervjupersonenes opplevelser og erfaringer kommer frem. Ut fra dette kan vi si at jeg har forsøkt å gjøre en fenomenologisk basert meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). I hermeneutikken kalles dette *selvforståelse* og er én av tre måter å fortolke mening på i følge Kvale & Brinkmann (2015). Jeg ønsker imidlertid å påpeke at min fremstilling av hvordan deltakerne forstår et fenomen, er påvirket av hvordan jeg har forstått deres forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter å ha laget koder, samlet jeg utsnittene som handlet om samme tema, i egne kategorier. Disse kategoriene inneholdt informasjon fra alle intervjupersonene, som jeg ønsket å sammenligne og analysere. Vi kan derfor si at prosjektet tar for seg en temabasert tilnærming (Thagaard, 2013). Jeg endte opp med seks kategorier: 1) formålet med tiltaket, 2)

Å spille videre på Ladeskogens arbeid , 3) elevgrupper i tiltaket, 4) positive opplevelser 5) kunnskapsdeling og 6) betydning av fagbakgrunn. Den andre fortolkningskonteksten, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*, dreier seg om å tolke utover deltakernes egen selvforståelse ved å stille seg kritisk, i betydningen analytisk, til det som har blitt sagt. Den tredje fortolkningskonteksten, *teoretisk forståelse*, innebærer å få frem underliggende meninger bak det utsagnene gir uttrykk for der og da, ved å bruke teori og tidligere forskning i tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015) Jeg benyttet meg av teori om sosial kompetanse, systemperspektiv og miljøterapeutens rolle i skolen. Av tidligere forskning har jeg brukt rapporten *Den ene dagen* (Jahnsen et al., 2009).

I denne oppgaven har jeg valgt en abduktiv tilnærming som inneholder elementer fra både induktiv og deduktiv metode (Thagaard, 2013). I første omgang benyttet jeg meg av tidligere forskning og etablerte teorier som grunnlag for forståelse og analyse av datamaterialet. Dette kan kalles en deduktiv tilnærming. På grunn av at jeg i starten antok at involvering og samarbeid kom til å være hovedtemaet i oppgaven, valgte jeg å benytte meg av teori om dette for å forstå det innsamlede materialet mitt. Deretter tok jeg utgangspunkt i datamaterialet, som er en induktiv tilnærming. Dette fikk meg til å innse at det ikke bare dreide seg om samarbeid. Jeg måtte dermed anvende annen type teori, som lærer- elev- relasjon, klasseledelse, sosial kompetanseutvikling og miljøterapeutens rolle, for å nevne noe. De nye teoriene ble brukt for å få en enda dypere innsikt og forståelse av datamaterialet. Ut fra dette kan vi se at min analyse har pendlet mellom teori og empiri og kan sees på som en hermeneutisk fortolkning.

3.10 Forskningstroverdighet

For at lesere skal kunne ta stilling til forskningens kvalitet bør forskeren være gjennomsiktig eller transparent, i sitt arbeid. Dette handler om å gjøre rede for ulike valg og resultater gjennom hele forskningsprosessen. Videre innebærer det å begrunne fremgangsmåter, vise hvordan man har valgt å analysere samt vise hvordan man har valgt å tolke resultatene (Tjora, 2017). Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering blir brukt for å vurdere kvaliteten på forskning innenfor både kvantitativ og kvalitativ metode (Tjora, 2017). I kvalitativ metode har imidlertid begrepene en annen betydning enn det har innenfor kvantitativ metode. I tillegg brukes ofte begrepet overførbarhet om generalisering i kvalitativ metode (Thagaard, 2013).

Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens troverdighet (Thagaard, 2013). Man kan argumentere for studiens troverdighet gjennom beskrivelser av hvordan resultatene har blitt til i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). I min studie har jeg gjort rede for hvordan min forforståelse kan ha preget forskningsarbeidet, gitt beskrivelser av hver enkelt intervjuperson som kan være av betydning for svarene i intervjuet, beskrevet hvilke metoder jeg har benyttet meg av for datainnsamling og analyse og skilt mellom hva som er beskrivelser fra intervjuet og hva som er mine egne tolkninger. Jeg har også reflektert over hva salgs innvirkning konteksten og relasjonen til intervjupersonene kan ha for datainnsamlingen. Thagaard (2013) og Tjora (2017) mener at disse tingene er med på å styrke studiens troverdighet.

Validitet

Validitet handler om gyldigheten av tolkningene av forskningsresultater (Thagaard, 2013). Validitet dreier seg om valg av riktig metode for å besvare forskningsspørsmålet, og om de tolkningene man kommer frem til svarer på det man ønsket å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017; Thagaard, 2013). Validitet kan også stille spørsmål om tolkningene av resultatene er gyldige for det utvalget og fenomenet man har valgt å undersøke og om resultatene kan bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2013). For å styrke validiteten har jeg reflektert over hva min forforståelse og mitt forhold til studiens tema har å si for mine tolkninger og konklusjoner. I tillegg har jeg under alle intervjuene forsøkt å gjenfortelle noe av det som ble sagt, men da med egne ord slik at intervjupersonene fikk muligheten til å oppdage misforståelser eller feiltolkninger. Det var lite forskning å finne når det gjelder ordinære skolars bruk av deltidstiltak, men forskningsrapporten *Den ene dagen* (Jahnsen et al., 2009) tar for seg dette og er med på å underbygge noen av mine egne funn.

Generalisering

Generalisering handler om i hvilken grad resultatene fra én studie er gjeldende for andre situasjoner enn den som ble forsket på (Thagaard 2013; Tjora, 2017). I min studie har jeg intervjuet én miljøterapeut og to kontaktlærere. Selv om dette er et lite utvalg, er det likevel noen likhetstrekk med funnene i rapporten *Den ene dagen*. Det er derfor mulig at flere kan kjenne seg igjen i opplevelsene og erfaringene til intervjupersonene i min undersøkelse (Thagaard, 2013). Studier i kvalitativ metode har ikke imidlertid ikke et mål om å generalisere resultatene (Tjora, 2017). Tykke og tydelige beskrivelser av forskningsprosessen

er en forutsetning for å kunne vurdere om resultatene kan overføres til andre situasjoner (Kleven, 2011).

3.11 Ethiske vurderinger

Som tidligere nevnt innebærer kvalitativ metode nærhet mellom forsker og de som forskes på (Thagaard, 2013). I den forbindelse har det blitt utviklet etiske retningslinjer som beskriver hvordan forskeren skal forholde seg til deltakerne (Thagaard, 2013).

Før jeg startet med datainnsamlingen, sendte jeg prosjektet mitt inn til vurdering hos NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Prosjektet ble godkjent under forutsetning av at jeg fulgte de forskningsetiske regler som ble nevnt i deres skriv om *Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger* (vedlegg 4).

Kvale & Brinkmann (2015) tar opp informert samtykke og konfidensialitet som to sentrale forskningsetiske retningslinjer. Disse kan man også finne igjen hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi [NESH] (2016).

Informert samtykke går ut på at deltakerne blir gitt informasjon om formålet med undersøkelsen og at de frivillig samtykker til deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Under arbeidet med å finne frivillige intervjupersoner, sendte jeg ut et informasjonsskriv til aktuelle intervjupersoner i barneskoler i Trondheim kommune. Skrivet hadde en beskrivelse av intervjuets formål, hvordan intervjuet kom til å foregå samt behandling og oppbevaring av personopplysninger (vedlegg 4). Jeg gikk også igjennom dette muntlig med de som hadde sagt seg villig til å bli intervjuet, og lot dem skrive under på et samtykkeskjema.

Konfidensialitet handler om at deltakerne har sagt seg enig i hvordan forskeren kan benytte det som framkommer i intervjuene til forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Konfidensialitet innebærer videre at man skal anonymisere deltakerne i forskningen, med mindre man har blitt enige om noe annet (Thagaard, 2013). Med hensyn til prinsippet om konfidensialitet sørget jeg for å lage fiktive navn på intervjupersonene slik at de ikke kunne spores. Etter avtale med NSD ble lydopptakene slettet rett etter transkripsjonene.

4 PRESENTASJON AV ANALYSE OG FUNN

I dette kapittelet presenteres intervjupersonenes beskrivelser av deres opplevelser og erfaringer med deltidstiltaket *Samspill og elevrolle*. Her belyses miljøterapeutens og kontaktlærernes oppfatninger av hva som er formålet med tiltaket, deres opplevelser og erfaringer med å spille videre på Ladeskogens arbeid og bruken av elevgrupper i tiltaket. Videre beskriver jeg deres erfaringer med positive opplevelser hos eleven i tiltaket og på hjemmeskolen. Til slutt tar dette kapittelet for seg intervjupersonenes behov for at tiltaket deler sin kunnskap med hjemmeskolen, og hvilken betydning fagbakgrunnen til de ansatte i den ordinære barneskolen kan ha å si i arbeidet med å nå målet som er satt for hovedeleven.

4.1 Formålet med tiltaket

Intervjupersonenes beskrivelser av mål for eleven i tiltaket var følgende:

I de tilfellene her blant annet så har det vært en nødvendighet å etablere relasjoner, noe som har på en måte vært et mål (kontaktlærer Turid).

Målet var vel å få denne eleven til å få bedre innpass i elevgruppen da, ehm..hvis jeg ikke husker feil, hehe. Så det er jo relasjonsbygging og det der i utgangspunktet da, og det var vel noe vi kom fram til sammen, men det var også et ønske i utgangspunktet (...) (kontaktlærer Karoline).

Det var jo veldig mye der og i forhold til det med sosial tilhørighet og å få styrket littegrann rollen sin i en stor gruppe (...) (miljøterapeut Anita).

I intervjupersonenes beskrivelser av mål med tiltaket ble begrepene ”etablere relasjoner”, ”bedre innpass i gruppa”, ”relasjonsbygging” ”sosial tilhørighet” og ”få styrket rollen sin i stor gruppe” brukt. Kort oppsummert dreier begrepene seg om relasjonsbygging og sosial tilhørighet og handler om mestring av elevrollen som i følge Walker et al.(2004) innebærer å kunne tilpasse seg sine medelever samt få gode relasjoner til dem (gjengitt etter Ogden, 2009, s.19). I følge Ogden (2009) sin definisjon handler sosial kompetanse om å ha kunnskaper, ferdigheter og holdninger som muliggjør blant annet etablering og vedlikehold av sosiale relasjoner og er en forutsetning for å bli sosialt akseptert og for å etablere nære vennskap. Det vil si at å mestre elevrollen, herunder relasjonsbygging og sosial tilhørighet, handler om sosial kompetanse. Begrepene intervjupersonene bruker når de snakker om hva som er målet for arbeidet rundt hovedeleven kan relateres til Dagskolens beskrivelse av deres ansvarsområder og arbeidsoppgaver. Ladeskogen har som formål å få eleven til å mestre hverdagen i hjemmeskolen bedre. De tilrettelegger for gode mestrings - og samspillserfaringer mellom

hovedelev og hans/hennes medelever. Dette skal få hovedeleven, medelevene og læreren i hjemmeskolen til å skape nye og positive historier om hovedeleven (vedlegg 5). Dette gir et inntrykk av at de ulike instansene har en felles forståelse for arbeidet rundt eleven, noe som kan bidra til å oppnå gode resultater (Nordahl et al., 2005). At tiltaket bruker medelevene i arbeidet med hovedeleven, kan vise til et systemperspektiv som handler om å forklare atferden til en elev som et resultat av gjensidig samspill mellom individet og dets omgivelser (Nordahl et al., 2005).

Siden barn med atferdsvansker gjerne strir med etablering og vedlikehold av relasjoner (Ogden, 2009) og ettersom det heller ikke er uvanlig at atferdsvansker og lav sosial kompetanse opptrer samtidig (Drugli, 2013, s.124; Ogden, 2009, s.39), ønsker jeg å ta høyde for at noen av elevene som får tilbud på Ladeskoen, *kan* ha atferdsvansker av ulik grad. Samtidig syns jeg det er viktig å understreke at det ikke alltid er en sammenheng mellom lav sosial kompetanse og atferdsproblemer (Ogden, 2009). Intervjupersonene begrunner bruken av tiltaket *Samspill og elevrolle* med elevens behov for relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet. Disse begrunnelsene for bruken av deltidstiltak kommer også fram i rapporten *Den ene dagen* (Jahnsen et al., 2009).

4.2 Å spille videre på Ladeskogens arbeid

Det kan virke som intervjupersonene ser et behov for å spille videre på Ladeskogens arbeid da det fremkommer av intervjuet at de har forsøkt å jobbe med dette i hjemmeskolen. I deres forsøk med å videreføre Ladeskogens arbeid med relasjoner og sosial tilhørighet, har miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline prøvd å sette hovedeleven sammen med de medelevene som fikk være med på tiltaket. De opplevde imidlertid dette som krevende.

(...) vi òg spilte på det å sette dem opp på samme gruppe hvis det skal være gruppearbeid sånn i etterkant da, så, men vi ser det er vanskelig. (...) det er vanskelig etter bare én gang å spille videre på (miljøterapeut Anita).

(...) vi så at det ble litt sånn intenst at de skulle være sammen så masse rett etterpå da (...) det er ikke alle man går overens med, hehe, så du kan jo ikke tvinge noen til å være sammen (kontaktlærer Karoline).

Både miljøterapeut Anita, kontaktlærer Karoline og kontaktlærer Turid syntes det var vanskelig å spille videre på arbeidet med relasjonsetablering når medelevene bare har fått være sammen med hovedeleven én gang i tiltaket. Kontaktlærer Karoline sitt forsøk på å plassere elevene i samme gruppe erfarte hun imidlertid at ble for intenst for elevene å være

med hverandre rett etter de hadde vært sammen i tiltaket. Hun påpekte dessuten at ikke alle kom overens, og at hun ikke ønsket å tvinge noen til å være sammen. For at gruppearbeid skal føre til bedring av relasjoner mellom elevene er det nødvendig å sørge for et gruppearbeid der alle har mulighet til å bidra slik at de ser nytten av å samarbeide (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved å legge opp til et gruppearbeid uten å ha tatt hensyn til dette, kan man risikere at sosiale problemer oppstår (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Både miljøterapeut Anita, kontaktlærer Karoline og kontaktlærer Turid har i løpet av intervjuet påpekt at Ladeskogen er en annerledes arena med blant annet høyere lærertetthet.

(...) det er så annerledes (tiltaket), ikke sant. Én-to voksne på kanskje tre unger. Og v i er kanskje.. av og til 30 unger og én voksen.. I verste fall da. Så det er vanskelig ja (videreføringen) (kontaktlærer Turid).

(...) det er jo mange ting som jeg også tenker jeg har veldig lyst til å gjøre, men som er..så ser på elevgruppen min og så må jeg lære, så legger jeg det i fra meg, for det er ikke gjennomførbart. ehm..ja. Det må vel prøves en gang (kontaktlærer Karoline).

Lavere lærertetthet sammenlignet med Ladeskogen ser ut til å være en rammefaktor som gjør at kontaktlærerne synes det er vanskelig å arbeide med hovedelevens relasjonsetablering og sosiale tilhørighet. Kontaktlærer Karoline forteller at hun må fokusere på å lære. På grunn av at dagens skole domineres av tradisjonelle skolefag (Ogden, 2009) forstår jeg kontaktlærer Karolines bruk av ordene ”fokusere på å lære” som det å undervise i fag. Man kan også anta at dagens læreplan, dominert av tradisjonelle skolefag, bidrar til at denne type opplæring blir vanskelig å utføre. Dessuten finnes det ingen nasjonal læreplan som legitimerer investering av ressurser og tid til sosial opplæring eller som beskriver hvordan man kan integrere de sosiale ferdighetene i fag og aktiviteter som foregår på skolen (Ogden, 2009). I rapporten *Den ene dagen* ser det ut til at det som gjøres i tiltaket sjelden videreføres i hjemmeskolen. Kontaktlærerne i rapporten begrunner dette med tidspress og at det er andre ting som læreren må fokusere på (Jahnsen et al., 2009).

I et skriv fra Dagskolen står det at de *åpner* for videreføring fra tiltak til hjemmeskole (vedlegg 6). Dette kan tolkes som at det i utgangspunktet ikke er "absolutt" nødvendig å videreføre arbeidet. Dessuten har det kommet fram i en samtale jeg hadde med både skoletemaet og Dagskolen at hjemmeskolen ikke skal behøve å gjøre noe mens tiltaket pågår. skoleteamet kan imidlertid tilby veiledning i form av kurs i ulike temaer som ansatte i hjemmeskolen kan ha behov for i sin håndtering av eleven/klassen. Dersom tiltaket i utgangspunktet ikke er ment til å videreføres, kan det tenkes at det heller ikke vil være så

enkelt for hjemmeskolen å videreføre arbeidet. I følge Jahnsen et al. (2008) vil det i tilegnelsen av sosiale ferdigheter være nødvendig at ferdighetene blir etterspurt, verdsatt og oppmuntret på den arenaen hvor de skal brukes og at det bør tilrettelegges for at ferdighetene kan tas i bruk.

Både miljøterapeut Anita og kontaktlærer Turid gir flere ganger uttrykk for hvor bra tilbudet på Ladeskogen er og begrunner dette med at det skiller seg helt fra det som foregår i hjemmeskolen. Begge gir også uttrykk for at flere elever har behov for et slikt tilbud.

Jeg synes jo det er veldig positivt det å kunne ha et annet tilbud òg, enn kun skolen her, altså det å ha et tilbud en annen plass med andre rammer; mye mer åpen – for å kunne være mye mer aktiv i bevegelse og sånne ting, i forhold til hva som er på skolen her da, for på skolen så er det jo mye man skal sitte i ro og man skal lære å jobbe, det er jo sånn det er lagt opp, så det er litt greit å kunne ha en dag i uka der det var noe annet og der eleven liksom fikk nye impulser fra nye personer, og samtidig det at man visste at det var kvalifisert personale som var der og hjalp til da. Det òg var jo veldig viktig da. Nei, altså ja, jeg skulle ønske at det var mye mer unger som kunne ha fått et sånt tilbud. Yes (miljøterapeut Anita).

(...) altså de andre (medelevene) synes jo det er kjempespennende, dem synes jo det er kjempeartig, så de gledet seg jo til å få være med. Og da var det opplevelsen av det de gjorde der som var det som var artig; med fising bak bygget, ja, alt det som vi ikke gjør til vanlig her. Det er jo ganske viktig; jeg synes jo det er et fantastisk tiltak og jeg skulle ønske det var mye mer, jeg skulle ønske at det var mange fler som kunne ha fått muligheten for det er et skrikende behov (kontaktlærer Turid).

I miljøterapeut Anita og kontaktlærer Turid sine beskrivelser av tiltaket blir ordene ”aktiv i bevegelse”, ”andre rammer”, ”nye impulser” ”ting vi ikke gjør til vanlig her” og ”fising bak bygget” brukt. Etter selv å ha vært med tiltaksansatte på Ladeskogen, har jeg lagt merke til at det tilrettelegges for praktisk aktiviteter. Barna bygger trehytte, jobber med sløyd, lager bål, baker og er ute og leker med hverandre. Begrepene jeg nettopp har fremhevet fra de to utsagnene kan dermed forsås som praktiske aktiviteter. Videre kan det tolkes dit hen at de mener det er behov for en slik arena da hjemmeskolen ikke har like store muligheter som Ladeskogen for å legge vekt på dette. I hjemmeskolen må elevene sitte i ro og jobbe. Rapporten *Den ene dagen*, viser at barna trenger å være mer aktive og fysiske. Rammebetingelsene i hjemmeskolen gjør derimot dette vanskelig. Det er derfor nødvendig med en arena hvor barna kan få utfolde seg mer fritt. En annen begrunnelse i rapporten for å ha elever i tiltaket var at barna hadde behov for mestringsopplevelser, noe de mener at de kan

få gjennom praktiske aktiviteter på de smågruppebaserte deltidstiltakene (Jahnsen et al., 2009).

4.3 Elevgrupper i tiltaket

Selv om relasjoner til andre er av stor betydning for den sosial utviklingen (Jahnsen et al., 2008), hevder Ertesvåg (2003b) at det er gjort lite forskning på bruk av medelever for å fremme positiv utvikling hos enkeltelever (i følge Jahnsen et al., 2008, s.39). På grunn av at negative reaksjoner fra medelever kan være en opprettholdende faktor for utagerende atferd, har man interessert seg for måter å hindre dette på, blant annet ved bruk av tiltak som involverer medelever (Ogden, 2009).

Tiltaket *Samspill og elevrolle* er i utgangspunktet organisert slik at hovedeleven skal ha med seg tre nye medelever fra klassen på tiltaket fra gang til gang. Dette for at alle elevene skal få muligheten til å oppleve hovedeleven i en annen setting og få et nytt og bedre syn på denne eleven (Vedlegg 5). Alle intervjupersonene hadde imidlertid ønske om å ha faste medelever på Ladeskogen sammen med fokuseleven. Miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karolines ønske om dette fikk gjennomslag i skoleteamet, i motsetning til hva kontaktlærer Turid opplevde.

Intervjupersonenes ønske om faste elevgrupper på Ladeskogen kan forstås som et uttrykk for at opplegget med å ha med nye medelever fra gang til gang ikke har hatt effekt og at relasjonsetablering kan ta tid. Ogden (2009) definerer sosial kompetanse som (...) relativt stabile kjennetegn i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner (Ogden, 2009, s.207). Dette kan forstås som at etablering av sosiale relasjoner er en tidkrevende prosess og står i samsvar med informantenes oppfatning om at relasjonsetablering er tidkrevende.

Vi ser jo sånn som de barna som er med fast nå det er jo barn som trenger det de og, og de har en veldig god effekt av det dagen etterpå og f.eks. og å i ettertid. Vi ser veldig mye sånn fint i etterkant da. Som f.eks. som spørsmål med: ”skal vi leike ute sammen en dag?” også sier den andre: ”nei, jeg hadde tenkt å spille fotball” men så sier eleven: ” nei, jeg trenger ikke å spille fotball hele tiden, vi kan leke sammen”. Ikke sant? Kjempefint (miljøterapeut Anita).

(...) så fikk eleven lov selv til å plukke med seg de som eleven hadde lyst til, så det ble litt større gruppe enn 4, så var det noen som fikk være med flere ganger, men da ble det på en måte de som eleven henger mest med i utgangspunktet, men effekten var kortvarig (kontaktlærer Karoline).

For både miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline gav bruken av faste medelever effekt, selv om Karoline opplevde at effekten bare var kortvarig. Miljøterapeut Anitas opplevelse av langvarig effekt kan vi ikke si noe sikkert om da samarbeidet hennes med Ladeskogen ennå ikke var avsluttet da intervjuet fant sted. For at det skal skje endringer i den sosiale kompetansen må man oppfordre eleven til å vise kompetent atferd samt forsterke den, også på andre arenaer enn der ferdighetene blir lært (Jahnsen et al., 2008). Ut fra dette kan det være nødvendig at hjemmeskolen arbeider med den sosiale kompetansen til elevene også på den arenaen for at det skal skje endringer.

4.4 Positive opplevelser

Alle intervjupersonene opplevde og erfarte at elevene deres hadde gode opplevelser på Ladeskogen.

(...) det var jo så mye positivt snakk om Ladeskogen, alle gledet seg til å være med, og alle som har vært der har jo hatt en helt fantastisk dag(...) (miljøterapeut Anita).

(...) det er jo flott at de får fine opplevelser utenfor skolen, men vi må jo få de her og, sånn at de får gode opplevelser knyttet til den plassen de er mesteparten av tiden, ja, for hvis ikke så klarer de ikke å se seg selv og de andre i den store sammenhengen her da, tror jeg, ja (...) (kontaktlærer Karoline).

Det som òg var her da var jo det at den eleven her var ikke noe spesielt motivert for å gå på skolen,(....) og da var det liksom til at det var sånn positiv opplevelse for eleven å være der at det med å komme på skolen, det ble mer positivt sånn generelt (...) (kontaktlærer Turid).

Kontaktlærer Turid erfarte at elevens positive opplevelser førte til at eleven ble positivt innstilt til skolen generelt. At én dag i tiltaket gjorde eleven motivert for de fire resterende dagene på hjemmeskolen er også et funn i rapporten *Den ene dagen* (Jahnsen et al., 2009). I interaktiv undervisning har man troen på at positive opplevelser i læring og ferdigheter gjennom mestringsopplevelser kan bidra til positive holdninger og interesse for det man har tilegnet seg ferdigheter i (Befring, 2012). I neste omgang kan dette føre til bedre selvtillitt og positive holdninger til læreren og skolen generelt. Forutsetningen for positive opplevelser er at eleven opplever regelmessig mestring. Derfor blir det nødvendig å tilrettelegge oppgavene etter elevens forutsetninger (Befring, 2012). I skrevet om Ladeskogen står det at de i samarbeid med kontaktlærer sørger for å skaffe seg tilstrekkelig informasjon om hovedeleven for å legge til rette for mestring for eleven, også når eleven er der med sine medelever. Hensikten med dette er å skape nye og positive historier om eleven hos eleven selv,

hans/hennes medelever og hos lærerne på hjemmeskolen (vedlegg 5). At Ladeskogen tilrettelegger for mestringsopplevelser kan tyde på at de bruker en interaktiv undervisningsmetode for å utvikle elevens sosiale ferdigheter.

Både deltidstiltaket *Samspill og elevrolle* og tiltakene som er beskrevet i rapporten *Den ene dagen*, tilrettelegger for positive opplevelser for elevene (Jahnsen et al., 2009). Mine intervjupersoner var i tillegg opptatt av at elevene skulle ha positive opplevelser også i hjemmeskolen. Når kontaktlærer Karoline snakker om at eleven trenger å ha positive opplevelser i hjemmeskolen, knytter hun det opp til relasjonsbygging til medelever og til lærer.

(...) vi går igjennom dagen og sånn også i klassen; ” hva kommer til å skje i løpet av uka, hva kommer til å skje i dag”, men så tror jeg at eleven kunne ha nytte av og gjort akkurat det der på et grupperom f.eks. Det er flere elever som trenger akkurat det, så da kunne det ha vært i den lille gruppa– gått igjennom og så kunne vi også tatt et tema. Det er jo sånn verdens vaffeldag f. eks, eller ”hva annet liker du å spise” eller sånn for å bygge opp relasjonen både mellom lærer og de andre i den lille gruppa, da blir det jo en positiv opplevelse tenker jeg (kontaktlærer Karoline).

At kontaktlærer Karoline har et forslag om et opplegg for en mindre gruppe elever i hjemmeskolen, ikke bare for å bygge opp relasjonen mellom elevene i gruppa, men også for å bygge opp relasjonen mellom elevene og læreren, kan tyde på at den læreren som kontaktlærer Karoline snakker om ikke har et optimalt forhold til disse elevene. I følge Drugli (2013, s.141) mener Murray og Murry (2004) og O’Connor (2010) at det ikke er uvanlig at barn med atferdsvansker blir mindre likt av lærerne. Murray og Murry (2004) og O’Connor (2010) mener også at barn med atferdsvansker gjerne får mindre støtte sosialt og faglig, færre positive tilbakemeldinger og hyppigere negative tilbakemeldinger sammenlignet med de andre elevene (i følge Drugli, 2013, s.141).

Ut fra dette kan vi anta at det ikke er usannsynlig at de elevene som er på Ladeskogen og som har atferdsproblemer, har en dårlig relasjon sine lærere i hjemmeskolen. Nordahl (2000b) hevder at i de tilfellene hvor elevene hadde en god relasjon til sine lærere, hadde de også en god relasjon til sine medelever (gjengitt etter Jahnsen et al., 2008, s.26). Drugli (2013, s.143) referer også til Hughes, Cavell og Jackson (1999) som mener at: ”positive relasjoner til pedagoger vil føre til større aksept fra jevnaldrene for barn med atferdsvansker”.

4.5 Kunnskapsdeling

Miljøterapeut Anita har et ønske om å møte de ansatte i Dagskolen flere ganger for å vite hvordan man skal håndtere hovedeleven i spesifikke situasjoner.

Jeg hadde et ønske om at det skulle være flere møter og det var jo litt i forhold til det å høre hva de (ansatte på Ladeskogen) gjør i situasjoner for eksempel, som oppstår (miljøterapeut Anita).

Det kan se ut til at miljøterapeut Anita er opptatt av å kunne gi riktig støtte i utfordrende situasjoner med eleven da hun er interessert i å få kunnskap fra de ansatte i Ladeskogen om hvordan man bør håndtere eleven i bestemte tilfeller. I følge Drugli (2013) er voksnes direkte støtte i situasjoner hvor atferdsvansker oppstår hos barn, en forutsetning for å øke den sosial kompetansen.

Kontaktlærer Karoline er interessert i at Dagskolen skal hjelpe hjemmeskolen med å få rammene på plass ved å ha en kjapp innføring i hvordan man bør legge opp dagen for elevene.

Jeg vet at Ladeskogen starter dagen på en spesiell måte hver dag. Det synes jeg var veldig fint – sånn tydelig; ”vi gjør dette her” altså de hadde egen tavle, og sånn. (...) så det jeg tenker da er at den personen som da har hovedansvaret en - til - en, eller egentlig at alle voksne på trinnet til hovedeleven fikk muligheten til å få et lynkurs av Dagskolen som viste oss: ”det her gjør vi” – veldig sånn tydelig og i hvert fall kanskje først, altså fått den rammen på plass: ” sånn her skal det være hver eneste morgen” (kontaktlærer Karoline).

Ogden (2012) og Arnesen et al. (2014) hevder at klasseledelse ut fra et systemperspektiv blant annet handler om lærerens etablering av rutiner (i følge Helstad & Øiestad, 2014). På bakgrunn av dette mener jeg at kontaktlærer Karoline sin interesse for faste rammer i klasserommet kan knyttes til klasseledelse. HMSO (1989) hevder at styrking av kompetanse i klasseledelse kan bidra til å endre læringsmiljøet, og blir sett på som et velegnet tiltak for å endre en elevs atferd (i følge Ogden 2009, s.101). Et godt læringsmiljø kan utvikles ved at læreren legger opp til aktiviteter som virker inkluderende samt lager regler og rutiner som stimulerer til positiv atferd (Ogden, 2009). Elever med atferdsvansker vil blant annet ha nytte av forutsigbarhet og klare regler og rutiner. Dette er noe som også andre barn vil ha fordel av (Drugli, 2013).

4.6 Betydning av fagbakgrunn

Da jeg spurte intervjupersonene om det var noen områder hvor de kunne tenke seg å være mer, eventuelt mindre, involvert i samarbeidet med Ladeskogen, ga miljøterapeuten uttrykk for at hun ville være mest mulig involvert. Miljøterapeuten begrunner dette med at hun har som oppgave å arbeide tett og spesifikt opp mot hovedeleven. Hun nevnte også at jeg kom til å få andre svar hvis jeg spurte lærerne på trinnet. Hun mente at de antakelig vil se på involveringen som unødvendig bruk av tid da de har mer enn nok annet å gjøre og mange andre barn det skal tas hensyn til.

Nei, jeg føler at jeg vil være mest mulig involvert jeg.. Så involvert er..ja, jo mer jo bedre syns jeg da nå når jeg jobber såpass tett på det. Det blir noe helt annet hvis du da spør lærerne på trinnet f.eks. for de blir det jo.. dem har jo mer enn nok annet; og mange andre elever og det er mange andre som skal tas hensyn til, og da når det blir masse møter og masse opplegg rundt én enkelt elev, så er det jo mye vanskeligere fordi, ikke sant, kanskje mye føles som unødvendig for det at de har så mye annet, men sånn som for meg som jobber spesifikt opp mot det barnet her, så syns jeg det er veldig viktig (miljøterapeut Anita).

Ansvarsoppgavene til miljøterapeuter i skolen er blant annet å jobbe med relasjoner, sosial kompetanse og forebygging av negativ utvikling hos elever (Utdanningsforbundet & Fo, 2012). Flere skoler har positive erfaringer med bruk av barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i skolen. De kan være med på å fremme samhandling og tilpasning mellom elever med atferdsvansker og hans/hennes medelever eller lærere, da de gjerne har andre erfaringer og kompetanse enn lærerne (Ogden, 2009).

Da jeg stilte det samme spørsmålet om involvering til de to andre intervjupersonene mine som begge var kontaktlærere, sa de at de ikke kunne komme på noen flere områder hvor de skulle ha vært mer involvert. Begge påpekte at de har flere andre elever som de har ansvaret for. I tillegg syntes kontaktlærer Karoline at hun kunne vært mindre involvert i arbeidet med loggen rundt hovedeleven da det tok mye av hennes tid. For kontaktlærer Turid kan det også virke som om hun ikke helt ser hensikten med å være mer involvert, da arenaen til Ladeskogen er veldig forskjellig fra hjemmeskolen.

Nei, hvis jeg skulle ha vært mer involvert, så vet jeg ikke helt hva det skulle ha vært.. Egentlig så..fordi at vi er på en måte på hver våres veldig sånn ulike arenaer da, og det er jo så helt annerledes det de gjør der enn det vi gjør her, pluss at jeg også har ansvaret for 19 andre unger. Så jeg vet ikke om det er så mye mer (kontaktlærer Turid).

I følge Ogden (2009) kan arbeidet med atferdsregulering og utvikling av sosial og personlig kompetanse hos elevene oppleves av lærerne som arbeidsoppgaver som ligger utenfor deres kompetanse- og ansvarsområde. Noen hevder at det er vanskelig å prioritere sosial læring i skolen på grunn av at de har mange andre arbeidsoppgaver og at timeplanen allerede er for full (Ogden, 2009). Dette kan også være tilfelle for de to kontaktlærerne jeg intervjuet, da de sa at de ikke kom på flere områder hvor de skulle vært mer involvert i Ladeskogens arbeid, og at de har flere andre elever de også skal ta ansvar for.

5 DRØFTING

I dette kapittelet drøftes problemstillingen i lys av teori, rapporten *Den ene dagen* og dokumenter fra Dagskolen om tiltaket *Samspill og elevrolle*. Problemstillingen lyder følgende: *Fungerer deltidstiltaket Samspill og elevrolle etter formålet?*

5.1 Formålet med tiltaket

Elevenes relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet var et gjennomgående mål for alle intervjupersonene. Disse ferdighetene kan knyttes til mestring av elevrollen som handler om å kunne tilpasse seg sine medelever og å bygge relasjoner (Walker et.al.,2004, i Ogden, 2009, s.19). Videre kan dette forstås som sosial kompetanse. Ogden (2009) definerer sosial kompetanse som stabile kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør oss i stand til å etablere og vedlikeholde relasjoner og er en betingelse for sosial aksept og for etablering av nære vennskap. Relasjonsbygging og sosial kompetanseutvikling er en av begrunnelsene for opprettelsen av tiltaket i følge informantene i forskningsrapporten *Den ene dagen*, noe som også er et argument som blir brukt av mine intervjupersoner.

Lav sosial kompetanse og atferdsvansker en tendens til å opptre samtidig (Drugli, 2013, s.124; Ogden, 2009, s.39). I tillegg vil personer med atferdsvansker gjerne streve med etablering og vedlikehold av relasjoner (Ogden, 2009). På bakgrunn av dette ser jeg det som hensiktsmessig å ta i betraktning at noen av hovedelevene i tiltaket *kan* ha atferdsvansker av ulik grad. Jeg ønsker å understreke ordet *kan* da det finnes tilfeller hvor det ikke er en sammenheng mellom lav sosial kompetanse og atferdsvansker. Det finnes eksempler der barn har antisosial atferd og sosial kompetanse og eksempler der man verken er sosialt kompetent eller antisosial (Ogden, 2009).

Intervjupersonenes mål om relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet samsvarer med Ladeskogens arbeids- og ansvarsoppgaver. Ladeskogen legger til rette for gode samspills- og mestringserfaringer mellom hovedeleven og hans/hennes medelever, med den hensikt å skape en ny og mer positiv historie om hovedeleven. Det kan derfor se ut til at hjemmeskolen og tiltaket har en felles forståelse. Dessuten står det i skrevet fra Ladeskogen at de konkrete målene som blir satt for arbeidet rundt eleven blir bestemt i et oppstartsmøte bestående av skoleteamet, kontaktlærer, ledelsen ved hjemmeskolen og lærer fra tiltaket (vedlegg 5). Det finnes flere konkrete mål som kan passe inn under Ladeskogens beskrivelser av overordnede mål i tiltakets arbeid. Siden jeg ikke har intervjuet tiltaksansatte kan vi ikke vite hva *de* mener

var de konkrete målene for arbeidet rundt hovedelevene i tiltaket. Dermed kan vi heller ikke si noe sikkert om felles forståelse mellom tiltaket og hjemmeskolen. Felles forståelse for arbeidet kan bidra til å oppnå gode resultater (Nordahl et al., 2005). At tiltaket er i stadig utvikling mener jeg at kan tyde på at de er tilpasningsdyktige og opptatt av endring og forbedring. En stadig utvikling kan på den annen side gjøre det vanskelig å få oversikt over tiltakets organisering, formål og arbeidsmåter, som videre kan gjøre et samarbeid og felles forståelse utfordrende.

Tiltakets involvering av medelever i arbeidet med hovedeleven kan forstås som et systemperspektiv. Ut fra et slikt perspektiv er atferden til et individ et resultat av et gjensidig samspill mellom individet og dets omgivelser (Nordahl et al., 2005). I en samtale jeg hadde med Ladeskogen og skoleteamet kom det også fram at atferd hos en elev kan være et symptom på klassemiljøet. Denne forklaringen på atferd står i motsetning til egenskapsforklaringer som går ut på å forklare atferd ut fra egenskaper ved individet (Wadel, 2005). I følge Drugli (2013) er det nødvendig å ha et systemperspektiv på atferdsvansker.

5.2 Å spille videre på Ladeskogens arbeid

Det kan virke som om intervjupersonene har behov for å spille videre på Ladeskogens arbeid da de har forsøkt å gjøre dette i hjemmeskolen. Dette kan tyde på at de ser det som nødvendig at det jobbes med relasjonsetablering og sosialtilhørighet på begge arenaer for at endringer skal skje. Intervjupersonenes behov for å arbeide med eleven på hjemmeskolen er i tråd med veilederheftet *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen* av Jahnsen et al. (2008). Her kommer det frem at i tilegnelsen av sosiale ferdigheter er det nødvendig å etterspørre, verdsette og oppmuntre de ønskede ferdighetene på den arenaen hvor de skal brukes. Dette forutsetter at man tilrettelegger for at ferdighetene kan tas i bruk av eleven (Jahnsen et al., 2008). Med utgangspunkt i veilederheftet forsår jeg det som nødvendig at også hjemmeskolen arbeider for å styrke elevens evne til relasjonsetablering og følelse av sosial tilhørighet. I tillegg er hjemmeskolen en betydningsfull utviklingsarena for elevene da de tilbringer store deler av tiden sin i skolen (Drugli, 2013). Også dette kan tyde på at det vil være nødvendig at det blir jobbet med sosiale ferdigheter på begge arenaer for at det skal skje en positiv endring og utvikling hos eleven. Etter hva jeg forstår opplever imidlertid intervjupersonene vansker ved videreføringen av Ladeskogens arbeid.

Både miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline uttrykte vansker med å sette de elevene som var sammen i tiltaket i samme gruppe på hjemmeskolen. Alle intervjupersonene mener det er vanskelig å bygge videre på Ladeskogens arbeid fordi elevene får for kort tid med hverandre på tiltaket til å kunne bygge relasjoner. I Ogdens (2009) definisjon av sosial kompetanse står det at de kunnskapene, ferdighetene og holdningene som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner er relativt *stabile* (Ogden, 2009). På grunnlag av dette kan man tenke seg at utviklingen av sosial kompetanse vil ta tid, og følgelig vil etablering og vedlikehold av relasjoner også være tidkrevende. En kan stille spørsmål ved om det er nok at elevene tilbringer én dag med hverandre i tiltaket for å etablere relasjoner, og om det vil være tilstrekkelig at det jobbes med relasjonsetablering og sosial tilhørighet kun på den alternative opplæringsarenaen.

Kontaktlærer Karoline forteller også at hun opplevde at det ble for intenst for elevene å være i samme gruppe på hjemmeskolen rett etter at denne elevgruppen hadde vært sammen i tiltaket. I tillegg opplevde hun at ikke alle kom like godt overens med hverandre på gruppa, og at hun ikke kunne tvinge alle til å være sammen med hverandre. For at gruppearbeid skal bidra til gode relasjoner mellom elevene må læreren sørge for at gruppearbeidet er tilrettelagt for at alle kan bidra slik at elevene ser nytten av å samarbeide. Dersom man ikke tar hensyn til dette vil det kunne oppstå sosiale problemer (Skaalvik & Skaalvik 2013). Ut fra Skaalvik & Skaalvik sine uttalelser om gruppearbeid, kan Ladeskogens tilrettelegging og synliggjøring av hovedelevens mestring bidra til at medelevene ser nytten av å samarbeide med han/henne. I neste omgang kan dette skape grunnlag for relasjonsetablering og sosial tilhørighet. Måten miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline tilrettelegger for gruppearbeid på i hjemmeskolen på, kan være av betydning for videre relasjonsbygging og sosial tilhørighet. Spørsmålet er om miljøterapeuten og kontaktlæreren er bevisst dette eller om de har for liten kunnskap om betydningen av å tilrettelegge for at alle skal kunne bidra i gruppa.

Dagens skole domineres av tradisjonelle skolefag (Ogden, 2009). Det sosiale aspektet i skolen kommer blant annet til syne i opplæringsloven § 9a-1 om *Generelle krav* som sier at "Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Opplæringslova). I tillegg kan vi i den generelle delen av læreplanen, finne at eleven skal ha en sosial og personlig utvikling (Udir, 2015). Målene i den generelle læreplanen fremstår imidlertid som generelle og indirekte. I tillegg har man ingen nasjonal læreplan som legitimerer ressurser og tid til sosial læring eller som beskriver hvordan man kan integrere de sosiale ferdighetene i fag og aktiviteter som foregår på skolen

(Ogden, 2009). Etter min mening kan dette være en hindringsfaktor for hjemmeskolen i arbeidet med elevens tilegnelse av ferdigheter i relasjonsbygging og etableringen av sosial tilhørighet. Lav lærertetthet, andre rammer enn Ladeskogen og kontaktlærernes ansvar for andre elever, mener jeg også kan ses på som hindringsfaktorer i deres arbeid med relasjonsbygging og sosial tilhørighet på hjemmeskolen.

I skrivet om oppfølgingsrutiner i deltidstiltakene står det at de i oppstartsmøtet med blant annet kontaktlærer, *åpner opp* for videreføring (vedlegg 6), noe som kan tolkes som at man i utgangspunktet ikke behøver å videreføre Ladeskogens arbeid til hjemmeskolen. I tillegg kom det frem i en samtale jeg hadde med Ladeskogen og skoleteamet at det ikke skal være nødvendig for læreren å gjøre noe oppfølgingsarbeid. Dette kan også være noe av årsaken til at de ansatte i hjemmeskolen kan oppleve videreføringsarbeidet som utfordrende. Selv om det kan virke som om kontaktlærerne ikke lykkes med å videreføre Ladeskogens arbeid, betyr det ikke nødvendigvis at deres arbeid med relasjonsbygging og sosial tilhørighet er helt fraværende. Det er godt mulig at de ansatte i hjemmeskolen arbeider med slike ferdigheter hos elevene, på andre måter enn det Ladeskogen har gjort.

Både rapporten *Den ene dagen* og mine intervju viser at elevene trenger å være mer aktive og fysiske, men at rammebetingelsene i hjemmeskolen vanskeliggjør dette. At kontaktlærer Turid og miljøterapeut Anita er positive til å ha et tilbud som Ladeskogen kan skyldes at denne arenaen kan hjelpe til med å innfri noen av de behovene de mener at eleven har. Turid og Anitas positive innstilling til tiltaket kan også skyldes at Turid følte at eleven hennes ble mer positiv til skolen generelt, og Anita følte at tiltaket etter hvert gav en effekt på elevens relasjoner.

5.3 Elevgrupper i tiltaket

På tross av at relasjoner til andre er av stor betydning for den sosial utviklingen (Jahnsen et al., 2008), hevder Ertesvåg (20003b) at det er gjort lite forskning på bruk av medelever for å fremme positiv utvikling hos enkeltelever (i følge Jahnsen et al., 2008, s.39). Det kan virke som om intervjupersonene ikke opplevde noen endring i relasjonen mellom eleven og medelevene ved å la dem tilbringe én dag sammen på tiltaket, og at de derfor hadde ønske om å begynne med faste elevgrupper. Miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline fikk dette innvilget. Men en kan spørre seg om bruk av faste elever framfor å la alle få delta, kan bidra til å stigmatisere de elevene som deltar på tiltaket.

Kontaktlærer Karoline mente at den nye strategien med å ha en fast gruppe gav effekt, men at effekten bare var kortvarig. Her ønsker jeg igjen å nevne Jahnsen et al. (2008) sin ytring om nødvendigheten av å oppmuntre, verdsette og etterspørre de sosiale ferdighetene på den arenaen de skal tas i bruk. I tillegg mener Jahnsen et al. (2008) at det er nødvendig at det tilrettelegges for bruk av de ønskede ferdighetene. Miljøterapeut Anita sier at bruken av faste medelever har gitt effekt i hjemmeskolen. Vi kan imidlertid ikke si noe om langtidseffekten da hun fremdeles var i et samarbeid med Ladeskogen da intervjuet fant sted. En årsak til at miljøterapeut Anita opplever og erfarer positiv effekt med hovedeleven kan også være at hun jobber spesifikt opp mot hovedeleven. Miljøterapeuten har en annen utdanningsbakgrunn enn lærer, og dermed et annet fokusområde i arbeidet med elever. Siden miljøterapeut Anita jobber tett med eleven, kan hun også ha større sjanse for å oppdage små endringer, noe som kan være vanskeligere å merke for en lærer som må fokusere på hele klassen.

En kan stille spørsmål ved om det går bedre med hovedeleven i hjemmeskolen så lenge han/hun er i tiltaket, og om effekten vil avta så fort oppholdet i tiltaket er over. Kan effekten avta rett og slett fordi eleven ikke lenger er i tiltaket? Hvordan hadde det vært om eleven oppholdt seg i tiltaket over enda lenger tid? Ville det da gitt en langvarig effekt, eller ville effekten kunne avta mens han/hun fremdeles er i tiltaket?

I rapporten *Den ene dagen* fant de ut at elevens status og rolle var enten uforandret eller bedret som en følge av oppholdet i tiltaket. Tilfeller hvor elevene opplevde en positiv endring, blir begrunnet ut fra flere årsaker. Noen av de mest sentrale faktorene var at eleven fikk muligheten til å oppleve mestring og vise seg som kompetent for sine medelever i tiltaket. Rapporten har tatt med tiltak som kan vare fra noen måneder til år (Jahnsen et al., 2009). Varigheten på tiltaket mener jeg at kan ha innvirkning på tiltakets effekt. Dette fordi relasjonsetablering kan være en tidkrevende prosess (Ogden, 2009). Derfor er det også tenkelig at jo lenger eleven oppholder seg i tiltak hvor det arbeides med sosiale ferdigheter, desto større sjanse er det for at eleven vil tilegne seg disse ferdighetene. Det kan ut fra rapporten *Den ene dagen*, se ut til at deres undersøkelse pågikk samtidig med at elevene deltok i tiltaket, noe som også kan ha betydning for opplevelsen av tiltakets effekt. Det at rapporten viser til en positiv endring i elevens status og rolle kan også skyldes at de hatt flere perspektiv, som for eksempel elevenes og foreldrenes, mens jeg hovedsakelig har fokusert på de ansatte i hjemmeskolen.

5.4 Positive opplevelser

Ladeskogen sin fremgangsmåte i arbeidet med hovedeleven er å tilrettelegge for at han/hun mestrer, også foran sine medelever (vedlegg5). I følge kontaktlærer Turid har hennes hovedelev blitt mer motivert i forhold til skolen generelt, som en følge av positive opplevelser ved Ladeskogen. En slik effekt kommer også til syne i rapporten *Den ene dagen*, da informantene i rapporten mener at én dag i uka i tiltaket gjorde at elevene ble mer motivert for de fire resterende skoledagene (Jahnsen et al., 2009). Turid har ikke følt at tiltaket har hjulpet for hennes elev med tanke på relasjonsbygging og sosial tilhørighet, men at det likevel har hatt en positiv innvirkning på elevens holdninger til hjemmeskolen. At eleven skal få det bedre på hjemmeskolen og få nye positive historier om seg selv, er også et av formålene til Ladeskogen (vedlegg 5).

Med utgangspunkt i tanken bak interaktiv undervisning, kan de positive opplevelsene hos eleven til Turid skyldes at Ladeskogen har gode læringsbetingelser, herunder tilrettelegging av mestringsopplevelser. At man fokuserer på hva eleven kan mestre kan tyde på en ressurs- eller mestringsorientert tilnærming i arbeidet med elevens tilegnelse av sosiale ferdigheter. Å gi eleven gode mestringsopplevelser kan gjøre at han/hun får bedre selvtillitt samt mer positive holdninger. Dette kan bidra til at eleven mestrer utfordringer og motgang bedre (Befring, 2012).

Kontaktlærer Karoline gir uttrykk for at det er nødvendig at hovedeleven får positive opplevelser også på hjemmeskolen. For at eleven skal ha positive opplevelser, er det nødvendig at eleven opplever mestring hyppig (Befring, 2012). Som tidligere nevnt spiller skolen en rolle i elevens utvikling da de tilbringer store deler av tiden sin på denne arenaen (Drugli, 2013). Det kan derfor tenkes at det vil være nødvendig at eleven opplever mestring og gjør seg positive erfaringer også i hjemmeskolen.

Kontaktlærer Karoline tenker at hovedeleven kan få gode opplevelser i hjemmeskolen ved at det jobbes med å bedre relasjonene mellom hovedeleven og medelevene og mellom hovedeleven og læreren. I følge Drugli (2013, s.141) mener Murray og Murray (2004) og O'Connor (2010) at det ikke er uvanlig at barn med atferdsvansker blir lite likt av læreren. Videre mener de at barn med atferdsvansker får mindre sosial og faglig støtte og færre positive tilbakemeldinger enn jevnaldrende uten disse problemene. Jeg har tidligere påpekt at de elevene som får tilbud hos Ladeskogen *kan* ha atferdsvansker. I lys av Murray og Murray (2004) og O'Connor (2010) sin beskrivelse av lærerens relasjon til elever med atferdsvansker,

kan det tenkes at noen av elevene med atferdsvansker på Ladeskogen også har en dårlig relasjon til sine lærere. I beskrivelsen av Ladeskogen (vedlegg 5) står det at tiltaket tilrettelegger for at hovedelevene mestrer foran sine medelever slik at hovedeleven selv, hans/hennes medelever og lærerne på hjemmeskolen skal få et nytt og mer positivt syn på hovedeleven. Man kan stille spørsmål ved om det er nødvendig at også lærerne fra hjemmeskolen får se at eleven mestrer i tiltaket for at de skal få et nytt og mer positivt syn på hovedeleven. Nordahl (2000b) hevder at i de tilfellene hvor elevene hadde en god relasjon til sine lærere hadde de også en god relasjon til sine medelever (gjengitt etter Jahnsen et al., 2008, s.26). Dette tyder på at lærer- elev- relasjon kan ha betydning for hvordan relasjonen er mellom medelevene. Ut fra dette kan man stille spørsmål ved om det er nok å rette tiltaket kun mot hovedeleven og hans/hennes medelever i de tilfeller hvor hovedeleven og lærer i hjemmeskolen har en dårlig relasjon til hverandre.

5.5 Kunnskapsdeling

Det kan virke som om miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline har behov for at Ladeskogen deler sin kunnskap og kompetanse med dem. Miljøterapeut Anita er interessert i å få kunnskap fra Ladeskogen om hvordan hun kan håndtere situasjoner som oppstår med hovedeleven. Å gi direkte støtte til barn der vanskene oppstår, er i følge Drugli (2013) en forutsetning for å øke den sosiale kompetansen hos barnet. Muligheten for å gi slik støtte til hovedeleven kan tenkes å være lettere for miljøterapeuten enn kontaktlærerne da miljøterapeuten har som oppgave å jobbe spesifikt og tett opp mot hovedeleven.

Kontaktlærer Karoline ønsker å få hjelp av Ladeskogen til å få rammene på plass for elevenes skolehverdag. Dette kan forstås som at hun mener at lærerens organisering og strukturering av skolehverdagen kan ha innvirkning på elevens relasjonsetablering og sosiale tilhørighet. Dette kan videre ses i sammenheng med klasseledelse. En god klasseledelse forbindes med god undervisning og en positiv lærer - elev- relasjon (Nordahl et al., 2005). Styrking av kompetanse i klasseledelse kan bidra til å endre læringsmiljøet, og blir sett på som et velegnet tiltak til å endre en elevs atferd (HMSO, 1989, i Ogden, 2009, s.101). Klasseledelse med tydelige rutiner som stimulerer til positiv atferd er noe elever både med og uten atferdsvansker vil dra nytte av (Drugli, 2013).

I følge Ogden (2009) kan man anta at de fleste tilfellene av problematferd i skolen blant elever kan forklares som en reaksjon på det skolemiljøet de møter. Dette kan forstås som et

systemperspektiv som handler om å forklare en persons atferd ut fra et gjensidig samspill mellom personen og hans/hennes omgivelser (Nordahl et al., 2005). Det kan se ut til at Ladeskogen og skoleteamet også har et systemperspektiv på elevatferd. Under en samtale fortalte de at problemer ved en elev kan være et symptom på klassemiljøet. På Ladeskogen blir medelevene involvert i arbeidet med hovedelevens relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet. Ut fra en systemisk forståelse kan man stille spørsmål ved om det er tilstrekkelig å rette tiltaket mot hovedeleven og medelevene dersom klasseledelse har mye å si for klassemiljøet, som i neste omgang har innvirkning på elevenes atferd.

5.6 Betydning av fagbakgrunn

Det kan se ut til at miljøterapeuten ønsker å være involvert i Ladeskogens arbeid i større grad enn kontaktlærerne. Miljøterapeuten mener dette kan skyldes at hennes hovedoppgave er å jobbe spesifikt opp mot hovedeleven. Hun mener videre at det er vanskeligere for lærerne å involvere seg like mye ettersom de også har andre ansvarsoppgaver. Denne oppfatningen deler kontaktlærerene. De understreker at de har andre elever å ta hensyn til og at de er på en helt annen arena enn Ladeskogen, i tillegg til at de må bruke tiden sin på å undervise.

I rapporten *Den ene dagen*, står det at samarbeidet mellom deltidstiltaket og kontaktlærerne virket lite planlagt. Videre kommer det fram at siden det er et behov for en alternativ opplæringsarena som skiller seg fra hjemmeskolen, ser hverken hjemmeskolen eller tiltaket nødvendigheten av å ha et nært samarbeid (Jahnsen et al., 2009). Det kan også antas at kontaktlærer Turid mener dette, ettersom hun fortalte at hun ikke kunne komme på noen flere tilfeller hvor hun skulle vært mer involvert i Ladeskogens arbeid. Hun påpeker blant annet at Ladeskogen er helt annerledes organisert enn hjemmeskolen.

Både teori som er presentert i denne oppgaven, og utsagn fra intervjupersonene kan tolkes som at det er nødvendig å arbeide med sosial kompetanse også i hjemmeskolen for at relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet skal kunne skje. Til tross for dette kan det se ut til at det er flere faktorer som gjør det vanskelig for kontaktlærerne i hjemmeskolen å prioritere dette opplæringsområdet. Oppgavene til miljøterapeuter i skolen er blant annet arbeid med relasjoner og sosial kompetanse og forebygging av negativ utvikling hos elever (Utdanningsforbundet & FO). Miljøterapeuter i skolen er gjerne barnevernspedagoger, vernepleiere eller sosionomer. De kan være bidragsytere i elevens endring og utvikling ved for eksempel å tilrettelegge for læringsmiljøet (Utdanningsforbundet & FO). Flere skoler har

positive opplevelser med å ha slike yrkesgrupper som ansatte (Ogden, 2009). Disse faggruppene kan være med på å fremme samhandling og tilpasning blant elever med atferdsvansker (Ogden, 2009). Med utgangspunkt i det som sies om miljøterapeutens rolle og ansvars- og arbeidsoppgaver i skolen, kan man anta at en miljøterapeut vil kunne bistå lærerne i skolen i arbeidet med elevens relasjonsbygging og sosiale tilhørighet og dermed være en ressurs i arbeidet med sosial kompetanse hos elevene på hjemmeskolearenaen.

6 AVSLUTNING

Formålet med denne masteroppgaven var å gjøre en kvalitativ undersøkelse for å få kunnskap om deltidstiltaket *Samspill og elevrolle* fungerer etter formålet sett fra de ansatte i hjemmeskolen sitt perspektiv. Oppgaven tar også for seg mulige barrierer og utviklingsområder for å nå målet som er satt for arbeidet rundt hovedeleven. Mine intervjupersoner var to kontaktlærere og én miljøterapeut. For å undersøke problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i deres erfaringer og opplevelser av tiltaket.

For å finne ut om de ansatte i hjemmeskolen syntes at tiltaket *Samspill og elevrolle* fungerte etter formålet, var det hensiktsmessig å starte med intervjupersonenes beskrivelser av hva de mente at var målet for arbeidet rundt hovedeleven i tiltaket. Relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet var gjennomgående mål, og innebærer mestring av elevrollen og sosial kompetanse. Intervjupersonene har ulike meninger om virkningen av tiltaket. Den ene kontaktlæreren opplevde ingen endringer hos eleven med tanke på bedring av relasjoner og sosial tilhørighet. Hun opplevde imidlertid at eleven ble mer motivert til skolen generelt. Dette er en effekt som også er i samsvar med Ladeskogens egen beskrivelse av deres formål med tiltaket. Den andre kontaktlæreren erfarte endringer hos eleven først etter at det ble opprettet faste grupper i tiltaket, men effekten var kortvarig. Miljøterapeuten merket også endringer hos eleven etter at de hadde startet med faste grupper. Ut i fra dette kan det se ut til at tiltaket i sin opprinnelige form, ikke har så stor effekt når det gjelder å nå målet som intervjupersonene mener er satt for arbeidet rundt eleven, men at det imidlertid ligger et utviklingspotensiale her. I tillegg gir Dagskolens ønske om kvalitetssikring og skoleteamets formidlig av at tiltaket stadig er i utvikling, uttrykk for både ønske om og vilje til å forbedre og utvikle tilbudet.

Det kan se ut til at lærerne har behov for å videreføre Ladeskogens arbeid da de har forsøkt å jobbe videre med dette på hjemmeskolearenaen. Veilederheftet *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*, sin anbefaling om å arbeide med den sosiale kompetansen på begge arenaer, understøtter intervjupersonenes tanker om at eleven har behov for å jobbe med de sosiale ferdighetene også på hjemmeskolen. Selv om intervjupersonene ser nødvendigheten av dette, opplever de utfordringer i utføringen. Kontaktlærerne påpeker lav lærertetthet, mange elever å ta ansvar for, andre rammer og fokus på vanlig undervisning som grunner til at det er vanskelig å konsentrere seg om sosial kompetanseutvikling hos enkeltelever.

Ladeskogens tanke om at hovedeleven skal ha med seg nye medelever hver gang i tiltaket ser ikke ut til å ha hatt særlig effekt for elevenes relasjonsetablering og sosiale tilhørighet. To av intervjupersonene hadde forsøkt å spille videre på tiltakets arbeid ved å sette de som var sammen i tiltaket på samme gruppe dagen etter at de hadde vært i tiltaket, men opplevde dette som krevende. I følge alle intervjupersonene er det vanskelig å spille videre på Ladeskogens arbeid etter at elevene kun har tilbrakt én dag sammen på tiltaket. Ut fra Ogden (2009) sin definisjon av sosial kompetanse kan man forstå det som at relasjonsbygging og utvikling av sosial tilhørighet er en tidkrevende prosess. Derfor kan den korte tiden eleven får tilbringe med hverandre gjøre det vanskelig for intervjupersonene å skulle arbeide videre med dette. Også måten de ansatte i hjemmeskolen tilrettelegger for gruppearbeid på kan påvirke i hvor stor grad de lykkes i å videreføre Ladeskogens arbeid med relasjonsetablering og sosial tilhørighet.

Siden klasseledelse og lærer - elev - relasjon har innvirkning både på klassemiljøet og på relasjonen mellom medelevene, kan det også være relevant å arbeide med dette området. Slik jeg har forstått tiltaket skal det i utgangspunktet ikke være nødvendig for hjemmeskolen å gjøre noe spesielt mens tiltaket pågår. Dersom arbeidet som gjøres i tiltaket ikke er ment å skulle videreføres, kan dette være en årsak til at intervjupersonene opplever vansker med å spille videre på Ladeskogens arbeid. At dagens læreplan i skolen domineres av tradisjonelle skolefag kan også tenkes å være en hindringsfaktor for kontaktlærerne i arbeidet med sosial kompetanseutvikling hos elevene. Etersom tiltaket tilsynelatende ikke gav særlig effekt slik det var lagt opp, med at hovedeleven fikk ta med seg nye medelever fra gang til gang, ønsket intervjupersonene å begynne med faste grupper i tiltaket. Både miljøterapeut Anita og kontaktlærer Karoline fikk innvilget dette. Bruk av faste grupper hadde større effekt for elevene i følge begge intervjupersonene, selv om Karoline opplevde at effekten bare var kortvarig. Den eventuelle langtidseffekten hos hovedeleven til miljøterapeut Anita kan vi ikke uttale oss om, da hun fremdeles var i et samarbeid med tiltaket mens intervjuet fant sted. Det kan se ut til at miljøterapeuten er mer positiv til å la seg involvere i Ladeskogens arbeid sammenlignet med kontaktlærerne. Hun påpeker selv at det kan skyldes at hun jobber såpass tett og spesifikt opp mot hovedeleven, i motsetning til kontaktlærerne som har mange andre elever å ta ansvar for, i tillegg til at de må fokusere på å undervise. Sosial kompetanseutvikling er gjerne et ansvars - og kompetanseområde til miljøterapeuter i skolen. Derfor kan miljøterapeuter sees på som en positiv ressurs og bidragsyter i arbeidet med elevenes relasjonsbygging og etablering av sosial tilhørighet på hjemmeskolearenaen.

6.1 Veien videre

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i opplevelser og erfaringer med deltidstiltaket *Samspill og elevrolle* ved Ladeskogen i Trondheim kommune. Jeg har intervjuet én miljøterapeut og to kontaktlærere ansatt ved hver sin ordinære barneskole. Det hadde vært spennende å intervjuer enda flere lærer og miljøterapeuter om deres syn på tiltaket og opplevelsen av en eventuell langtidseffekt. Det hadde også vært interessant å undersøke perspektivene til elever, foreldre, ansatte på tiltaket og rektor på hjemmeskolen. I tillegg kunne det ha vært en idé å intervjuer spesialpedagoger, både i tiltaket og på hjemmeskolen.

LITTERATURLISTE

- Andrews, T., & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift, volum(15)*, 151-162. Hentet 12.juni 2017 fra https://www.idunn.no/st/2007/02/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning
- Befring, T. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I T. Befring & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.129-146). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, T., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I T. Befring & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.448- 468). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvanser hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Helstad, K., & Øiestad, P. A. (2014). Klasseledelse - verktøy for ledelse og læring. *Bedre Skole, 4*, 34-39. Hentet 22.juni 2017 fra <https://user-nc1yu2a.cld.bz/Bedre-skole-nr-4-2014/37#34/z>
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westerheim, K.T. (2008). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Hentet 13.mai 2017 fra https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf?epslanguage=no
- Jahnsen, H., Nergaard, S.E., & Flaatten, S.V. (2006). *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., & Grini, N. (2011). *Er alle med?* Hentet 15.august 2017 fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/er-alle-med-smaagruppetiltak-for-elever-som-viser-problematferd-og-eller-lav-skolemotivasjon-en-kartlegging-paa-1.-7.trinn-i-grunnskolen/Er%20alle%20med.pdf/@@inline>

- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., & Tveit, A. (2009). *Den ene dagen. Ungdomsskoler som bruker smågruppebaserte deltidstiltak for elever som viser lav skolemotivasjon og problematferd. Aktørenes begrunnelser og opplevelser. En kasusstudie*. Hentet 13. mai 2017 fra https://evalueringsportalen.no/evaluering/den-ene-dagen-ungdomsskoler-som-bruker-smaegruppebaserte-deltidstiltak-for-elever-som-viser-lav-skolemotivasjon-og-probelematferd.-aktorenes-begrunnelser-og-opplevelser.-en-kasusstudie/Den-ene-dagen_Rapport.pdf/@@inline
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L.M. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I T. Befring & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.170- 187). Oslo: Cappelen Damm AS.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 14. mai 2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. *Lov av 17.juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæring*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I T. Befring & R. Tangen. (red.), *Spesialpedagogikk*. (s.17- 58). Oslo: Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.).
Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg).
Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 22.mai 2017 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra 19.juni 2017 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsforbundet & FO (2012). *Tverrfagleg samarbeid i skulen- god og trygg skulekvardag for alle elevar*. Hentet 26.mai 2017 fra
<https://www.fo.no/getfile.php/137624/06%20Profesjonene/brosjyre%20tverrfaglig%20Osamarbeid.pdf>

Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*.
Flekkefjord: SEEK a/s.

VEDLEGG

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Informasjonsskriv: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet/masterstudien

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Vedlegg 4 Brev fra NSD: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 5 Samspill og elevrolle - kort beskrivelse

Vedlegg 6 Inntak - og oppfølgingsrutiner. Deltidstiltak ved Dagskole

Intervjuguide til lærere i den ordinære skolen

Innledning :

- Presentasjon av meg selv
- Fortelle om hensikten /formålet med intervjuet
- Informere om bruk av lydopptak
- Forklare hvordan svarene fra intervjupersonen behandles og oppbevares
- Sikre anonymitet
- Bevisstgjøring av muligheten til å trekke seg studien /avbryte intervjuet når som helst
- Informere om intervjuets omtrentlige varighet

Oppstartsspørsmål(faktaspørsmål):

- a. Kan du fortelle om din utdanningsbakgrunn, type stilling og antall år du har jobbet på skolen?
- b. Har du hatt flere samarbeid med Dagskolen?

1. Lærernes forventninger til - og opplevelse av samarbeidet

- a. Hadde du noen spesielle forventninger til Dagskolen og til samarbeidet med dem?
- b. Kan du fortelle om din rolle i samarbeidet med Dagskolen rundt tiltaket *endring av en elevrolle*?
- c. Kan du fortelle meg om noen spesifikke tilfeller hvor du har vært med på å påvirke arbeidet med endring av en elevrolle både på Ladeskogen og i klasserommet?
- d. Kan du komme på noen tilfeller hvor du synes at du skulle ha vært mer eller mindre involvert i arbeidet?
- e. Savnet du noe informasjon (eventuelt andre ting) fra Dagskolen mens dere samarbeidet om eleven?

2. Lærerens arbeid med endring av elevrollen

- a. Har du i løpet av samarbeidet fått oppfordringer/råd/tips av Dagskolen med tanke på å skulle endre en elevs rolle i klassen?
- b. Hvordan opplever du/føler du at Dagskolen imøtekommer dine behov og din arbeidskapasitet?
- c. Opplever du noe som fremmer eller hemmer samarbeidet mellom deg og Dagskolen?
- d. Opplever du noe som fremmer eller hemmer arbeidet med endring av en elevrolle?
- e. Kan du fortelle om en dag i klasserommet hvor eleven(e) nettopp hadde kommet tilbake fra Ladeskogen?
- f. Hva tenker du om mulighetene for videreføring av Dagskolens arbeid med eleven til hjemmeskolen?

3. Former for kontakt med Dagskolen

- a. Kan du si noe om de formene for kontakt du og Dagskolen hadde?
- b. Hvordan fungerte denne formen for kontakt for deg?
- c. Er det andre måter du kunne tenkt deg å ha kontakt med Dagskolen på?

4. Avrunding

- a. Er det noe du ønsker å tilføye før vi avslutter intervjuet? Noe du lurer på?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet/ masterstudien

Samarbeidet mellom Dagskolen og hjemmeskolen om deltidstiltaket "endring av en elevrolle"

Bakgrunn og formål

Jeg skal skrive en masteroppgave innenfor studieretningen spesialpedagogikk ved NTNU. Etter å ha vært i kontakt med Dagskolen i Trondheim kommune ønsker jeg å forske på noe som er av både mine og Dagskolens interesser. Jeg ønsker å intervjuere lærere/assistenter (fra 4.-7.trinn) som har hatt et samarbeid med Dagskolen om tiltaket *endring av en elevrolle*.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Intervjuet vil ta maks én time. Det brukes båndopptaker under intervjuet. Intervjuet dreier seg om å få økt kunnskap om lærernes/assistentenes opplevelser og erfaringer av deres involvering i Dagskolens arbeid med deltidstiltaket *endring av en elevrolle*. Intervjuet vil også dreie seg om å få innsikt i andre måter lærerne/assistentene kan tenke seg at de kan involveres på slik at hensikten med tiltaket blir nådd på en best mulig måte. Det overordnede temaet blir dermed samarbeid/ tverrfaglig samarbeid.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til personopplysningene er meg, og Dagskolen, da det er Dagskolen som kommer til å hjelpe meg med å finne informanter. Mens båndopptaker pågår kommer jeg til å unngå at navnene til intervjupersonene kommer frem. Jeg kommer til å kalle opptakene for intervjuperson 1,2, 3 osv. Opptaket blir slettet etter at intervjuene er transkribert og anonymisert. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet/masteroppgaven skal etter planen avsluttes 15.mai 2017.

Frivillig deltakelse

Å delta i "undersøkelsen" er frivillig og man kan trekke seg når som helst mens studien pågår uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Kontaktinformasjon

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudent: Pernille Nguyen Johansen.

E-post: p_johansen92@hotmail.com

Tlf: 92 08 1633.

Hovedveileder for masteroppgaven: Einar Sundsdal

E-post: einar.sundsdal@ntnu.no

tlf: 97 55 99 20

Biveilder for masteroppgaven: Lena Haller Buseth

E-post: lena.buseth@svt.ntnu.no

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Einar Sundsdal
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.02.2017

Vår ref: 52235 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52235	<i>Samarbeidet mellom Dagskolen og hjemmeskolen om deltidstiltaket "endring av en elevrolle". I hvilken grad og på hvilken måte er læreren i hjemmeskolen involvert under tiltaket?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Einar Sundsdal</i>
<i>Student</i>	<i>Pernille Nguyen Johansen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

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



INFORMASJON OG SAMTYKKE

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

DATAINNSAMLING

I følge meldeskjemaet skal datamaterialet samles inn ved bruk av intervju og loggføringer/epostkorrespondanse mellom Dagskolen og hjemmeskolen. I epostkorrespondanse med studenten datert 22.02.2017 er det avklart at loggene skal anonymiseres av Dagskolen før disse utleveres til studenten. Anonymisering innebærer at alle direkte og indirekte personopplysninger fjernes fra loggene.

TAUSHETSPLIKT

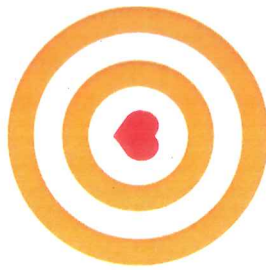
Lærere tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 15.05.2017. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.



Samspill og elevrolle - kort beskrivelse

Tiltaket *Samspill og elevrolle* er et av deltidstiltakene Dagskolen disponerer, og er et utviklingstilbud rettet mot enkeltelever. Hovedhensikten med tiltaket er at eleven skal mestre skolehverdagen på hjemmeskolen bedre.

Fokuseleven møter på Ladeskogen sammen med 2-3 medelever en dag i uka, 10 - 16 uker. Gjennom godt planlagte og tilrettelagte dager skal eleven få gode mestrings- og samspillserfaringer sammen med medelever, som skal bidra til å utvikle en mer hensiktsmessig og ønsket elevrolle. Et tett samarbeid med hjemmeskolen rundt felles mål og fokus for perioden gjør tiltaket til en del av et allerede eksisterende utviklingsarbeid på hjemmeskolen.

Mestringserfaringer

Ved oppstart av tiltaket besøker fokuselev den nye arenaen for å bli kjent med lærerne og Ladeskogen. Målet her er at eleven skal oppleve trygghet ovenfor lærerne og stedet og kjenne til rutiner og regler på Ladeskogen før det kommer med medelever. Før eleven kommer med grupper er oppgaven til lærerne på tiltaket å skaffe seg tilstrekkelig informasjon om fokuseleven for å legge til rette for mestring for eleven også når det er med grupper sammen med eleven fremover. Gjennom å ha gode møtepunkt med eleven og et tett samarbeid med kontaktlærer på hjemmeskolen har undervisningspersonalet på tiltaket *Samspill og elevrolle* mulighet til å bidra til at eleven kan bli sett av sine medelever mens den mestrer, og på denne måten være med på å skape nye og positive historier om eleven hos seg selv og hos medelevene og lærerne på hjemmeskolen.

Sosiale ferdigheter

I møtet med fokuseleven blir lærerne på *Samspill og elevrolle* godt kjent med eleven, og opplever eleven i en annen kontekst enn på hjemmeskolen. Eleven får vist mange positive sider ved seg selv, og dette gjør at vi kan bidra med en ny forståelse og nye erfaringer. Gjennom tiltaket er det derfor lagt til rette for et fokusert arbeid opp mot de sosiale ferdighetene det trengs å jobbes med.

Det konkrete arbeidet rundt den enkelte elev på Ladeskogen, sett i lys av oppdatert faglig kunnskap om feltet, kan være av interesse for kontaktlæreren på hjemmeskolen både i den gjeldende samarbeidsperioden og i fortsettelsen av arbeidet etter endt periode.

Samarbeid med kontaktlærer

Et godt samarbeid mellom lærerne ved *Samspill og elevrolle* og kontaktlærer er erfaringsmessig grunnleggende for at det overordnede målet skal nås. Samarbeidet bør derfor kjennetegnes ved å være systematisk og at alle parter opplever å ha eierskap til arbeidet. De konkrete målene som blir satt for arbeidet rundt en elev er et resultat av oppstartsmøtet mellom Skoleteam, kontaktlærer, ledelse på hjemmeskole og lærer fra *Samspill og elevrolle*.

Inntak- og oppfølgingsrutiner

Deltidstiltak ved Dagskolen

De generelle inntak- og oppfølgingsrutiner som ligger til grunn for arbeidet på de ulike deltidstiltakene hos Dagskolen i Trondheim Kommune blir beskrevet i dette skrevet. Hvert tiltak følger disse rutinene, og har i tillegg ulike tilpasninger iht. tiltakets egenart. Informasjon om hvert enkelt tiltak finnes i deres respektive skriv.

Forarbeid:

1. Skoleleder kontakter Skoleteamet
2. Skoleteamet beslutter å prøve ut/gi et elevtilbud
3. Skoleteamet tar kontakt med Fagleder på undervisning for nødvendige avklaringer («kontaktlærer» på tiltaket, dag, ca. varighet, osv.)
Fortrinnsvis gjennom mail.
4. Fagleder undervisning "åpner" saken gjennom å svare Skoleteamets henvendelse - legger samtidig de som skal være inkludert og orientert inn i kopifeltet. Mail er praktisk, tidsbesparende og skriftlig.
5. Fagleder undervisning avtaler møte med de aktuelle lærerne og Skoleteamet for å planlegge oppstarten av saken (møte med hjemmeskole, avklaring av oppgave/mål, tidslinje, hvilken lærer som har hovedansvar for perioden, annet)

Viktige forutsetninger for oppstart av tiltaket:

- ST ansvarlig for bestilling til tiltaket. Bestillingen gitt når tiltaket er bestemt.
- I tillegg er hver sak unik – avklar det unike.
- ST utarbeider samarbeidsavtale med hjemmeskole og foresatte. Viktig at den sikrer de ulike forpliktelser, som deltakelse i de fastsatte møter, oppfølging og dialog rundt logg, gode beskjeder knyttet til deltakende elever etc. Samarbeidsavtalen skal gjennomgås i oppstartsmøte med samarbeidslærerne ved hjemmeskole og lærerne ved LS
- ST ansvarlig legger inn nødvendig informasjon rundt en elev/gruppe på GAFE innen oppstart.
- Det opprettes to mapper på GAFE; en for loggveksling internt og en for loggveksling med hjemmeskole.

Ansvarsområder for «kontaktlærer» på tiltaket:

- Sørge for god kommunikasjon med hjemmeskolens representanter – inkluderer hensiktsmessige logger. Loggen må være i forhold til vår felles målsetting - og må oppleves hensiktsmessig for hjemmeskolen.
- Viktig å se på loggene. - Kommuniser uklarheter, mangler osv. til ansvarlige i Skoleteamet
- Ta del i oppstarts-, evaluerings- og avslutningsmøter
- Lag undervisningsopplegg/-planer – og legg disse på GAFE.
-

Møte:	Hensikt:	Deltagere:
1. Avklaringsmøte Ansvar for møteinnkallelse: Skoleteam	<i>Et historisk bakteppe</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bakgrunnsinformasjon om saken <input type="checkbox"/> Gjennomførte tiltak på hjemmeskolen <input type="checkbox"/> Hvilke tiltak pågår på hjemmeskolen. <input type="checkbox"/> Hva er unikt og spesielt med denne saken? <input type="checkbox"/> Hvordan er foreldresamarbeidet, og hvorfor er det som det er? <input type="checkbox"/> Hvilke utfordringer Skoleteamet ser for seg. 	Skoleteam (hele to-teamet) Lærere tiltak (hele to-teamet) Fagleder Undervisning
2. Besøk på tiltaket m/ kontaktlærer assistent foreldre Ansvar: samarbeid mellom tiltak og hjemmeskole	<i>Sikre at systemet rundt elev/gruppe har kjennskap til plass og ansatte</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sikre felles bilde av hva tiltaket er og hvordan det ser ut <input type="checkbox"/> Åpne for overføringsverdi fra tiltak til hjemmeskolen og hjemmet <input type="checkbox"/> Bygge opp under følelsen av å være med i et arbeidslag 	Lærere tiltak, fokuselev og kontaktlærer Lærere tiltak, fokuselev og assistent Foreldrene, fokuselev, lærere LS
3. Oppstartsmøte Ansvar for møteinnkallelse: Skoleteamet	<i>Hjemmeskole skal oppleve å bli møtt på sine utfordringer med forståelse</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Skape eierskap og engasjement rundt arbeidet – arbeidslag <input type="checkbox"/> Redegjøre for arbeidet så langt <input type="checkbox"/> Info om tiltaket og lærerne der <input type="checkbox"/> Avklare forventninger og mål for tiltaket <input type="checkbox"/> Avklare varighet og tid for møter. Transport. <input type="checkbox"/> Informere om refleksjonslogg <input type="checkbox"/> Utveksle nødvendig kontaktinformasjon <input type="checkbox"/> Samarbeidsavtale <input type="checkbox"/> (Informere om foreldreskriv) 	Skoleteam (min 1) Lærer fra tiltak (min 1) Kontaktlærer Assistent (hvis mulig) Ledelsen Foresatte
4. Presentasjon på hjemmeskole Ansvar for møteinnkallelse: Lærere tiltak	<i>Informere om tiltaket til gruppen/klassen som skal være med</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Skape engasjement og begeistring <input type="checkbox"/> (Det skal også leveres ut et foreldreskriv i etterkant av dette) 	Lærer tiltak (min 1) Kontaktlærer Fokuselev
5. Underveisevaluering Ansvar for møteinnkallelse: Avklart på forhånd/Skoleteam	<i>Forankre eierskap og medvirkning hos alle aktører</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Opprettholde engasjement og entusiasme rundt arbeidet <input type="checkbox"/> Evaluere oppholdet så langt <input type="checkbox"/> Spisse fokusområder, mål og tiltak i arbeidet på tiltak <input type="checkbox"/> (Forberedelse på tiden etter endt tiltak.) 	Lærere tiltak, Skoleteam (min 1) Kontaktlærer Assistent Ledelse Foresatte
6. Avslutningsmøte Ansvar for møteinnkallelse: Avklart på forhånd/Skoleteam	<i>Hjemmeskolens møte for å sikre videre arbeid</i> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Runde av tiltaket og Skoleteamets involvering <input type="checkbox"/> Redegjøre for arbeidet så langt (både fra hjemmeskole og tiltak) <input type="checkbox"/> Skape eierskap og engasjement rundt videre arbeid og bestemme veien videre <input type="checkbox"/> Kartlegge eventuelt behov for videre samarbeid med Skoleteamet 	Lærere tiltak Skoleteam Kontaktlærer Assistent Ledelse Foreldre