

Masteroppgave Jorunn Tomasgard

## **"Atferd har alltid en logisk forklaring"**

En kvalitativ intervjustudie av hvordan tre erfarne kontaktlærere erfarer å ha elever med sosio-emosjonelle problemer i klassen.

Masteroppgave i erfaringsbasert master i spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen

Trondheim, August 2019

Hvis et barn lever med kritikk, Lærer det å fordømme.  
Hvis et barn lever med fiendskap, Lærer det å sloss.  
Hvis et barn lever med stopp, Lærer det å bli sky  
Hvis et barn lever med skam, Lærer det å føle skyld.  
Hvis et barn lever med toleranse, Lærer det å være tålmodig  
Hvis et barn lever med oppmuntring, Lærer det tillitt.  
Hvis et barn lever med lovord, Lærer det å verdsette.  
Hvis et barn lever med ærlighet, Lærer det å bli rettferdig.  
Hvis et barn lever med trygghet, Lærer det å tro.  
Hvis et barn lever med anerkjennelse, Lærer det å like seg selv.  
Hvis et barn lever med bifall og vennskap, Lærer det å finne kjærlighet i verden.

*Dorothy Law Molte – oversatt av Andre Bjerke*

## **Førord:**

Som erfaren spesialpedagog og lærer ønsket jeg å skrive en oppgave der jeg løfter frem erfarne læreres stemmer når det gjelder erfaringer og opplevelser med elever som har fått sakkyndig vurdering for sosio-emosjonelle vansker. Jeg håper at studien kan frambringe kunnskap som kan ha positiv effekt for elever med sosio-emosjonelle vansker. Jeg er interessert i hvordan en som kontaktlærer best mulig kan tilrettelegge for å sikre at elevene blir sett og ivaretatt på en god og forsvarlig måte, ut fra de utfordringer de står overfor i skolehverdagen.

Først vil jeg takke min veileder, Torill Moen, for støtte og gode tilbakemeldinger underveis i prosessen. Tusen takk til Ingunn Myklebust som stilte på prøveintervju som en kvalitetssikring av intervju spørsmål. Takk til min mann og tre barn for tålmodighet, støtte og motivasjon underveis i denne prosessen. Takk til mine supre svigerforeldre for motivasjon og støtte til å gjennomføre studien. Jeg vil også takke teamet mitt med gode kollegaer for mange gode innspill og trøstende ord. Dette har gjort at arbeidet med oppgaven har gått videre og gitt det resultatet som foreligger her i dag. Takk til medstudenter for kollektiv støtte og oppmuntring, gode tips og råd, deling av frustrasjoner og gleder rundt små og store fremskritt underveis. En spesiell takk til min snille nevø, John Ivar, som tok på seg å hjelpe meg med å språkvaske oppgaven min. Helt til slutt vil jeg takke mine tre informanter for at dere stilte opp og lot meg intervju dere. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave – TUSEN TAKK.

Trondheim, August 2019

Jorunn Tomasgard

## **Abstract**

This master thesis is a qualitative study based on interviews with 3 experienced contact teachers on their experiences related to having students with socio-emotional problems in their class. In the analysis of this interview study, I found based on an inductive approach 3 main categories of factors that had impact: the teacher-student relation, different types of cooperation and lack of competence on mental health.

The main findings related to the teacher-student relation pointed to the importance of factors like having enough time, a low threshold for students to contact the teachers, predictability and trust in the relation as well as the feeling of security. The statements on the importance of cooperation mentioned both cooperation with the home, internal cooperation between teacher resources, cooperation with the school management and with external resources. An important finding was that none of the interview objects mentioned the cooperation with the student, contrary to most academic studies. It is unclear why this was the case, but it would be an interesting topic for future studies. When it comes to the need for more competence, all three contact teachers stressed the importance of having more knowledge about mental health. They felt shortcomings in their ability to help the students with their personal challenges that they often had in addition to their learning challenges. The main message was that by understanding the student better, they would also be able to facilitate better their learning during the school day.

## Innholdsfortegnelse:

Forord: .....	iii
Abstract.....	iv
Kapittel 1: Innledning.....	1
Kapittel 2: Teori om sosio-emosjonelle vansker og atferdsproblemer .....	4
Definisjoner og forklaringer av sosiale og emosjonelle problemer og atferdsproblemer.....	4
Hovedtyper for atferdsproblemer i skolen.....	5
Perspektiv på hvordan atferdsproblemer blir forstått. ....	7
Kapittel 3: Metode og etikk .....	10
Kvalitativ forskning .....	10
Etikk.....	10
Intervju og transkribering.....	13
Analyse av datamaterialet.....	15
Kapittel 4: Lærer – elev relasjon.....	17
Teoretisk bakgrunn .....	17
Empiri og analyse .....	18
Drøfting .....	22
Kapittel 5: Samarbeid .....	24
Teori .....	24
Empiri og analyse .....	26
Drøfting .....	31
Kapittel 6 Ønske om mer kompetanse.....	33
Teori .....	33
Empiri og analyse .....	33
Oppsummering og diskusjon.....	36
Kapittel 7: Avslutning.....	38
Litteraturliste .....	44
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	50
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	Error! Bookmark not defined.
Vedlegg 3: Tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste .....	Error! Bookmark not defined.

## Kapittel 1: Innledning

Å møte elever slik at hver og en av dem får maksimalt utbytte av opplæringen, er en av lærernes største utfordringer (Haug, 2011). Elever har ulike forutsetninger for læring og det å tilrettelegge for hver enkelt elevs behov er derfor sentralt i dagens skole. I Norge har vi en ideologi om en skole for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi ønsker at alle barn uansett faglig funksjonsdyktighet, sosial og etnisk bakgrunn skal få undervisning i den offentlige skolen. Noen barn har behov for særskilt tilrettelegging, for at de sikres retten til likeverdig opplæring. Deres behov skal da bli ivaretatt i Opplæringsloven, §5-1: Rett til spesialundervisning. Denne paragrafen slår fast at "Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, *har rett til spesialundervisning*" (Opplæringsloven, 2018). For å kunne fatte vedtak om spesialundervisning må en i følge opplæringsloven §5-4 ha samtykke fra foresatte og eleven selv. Når dette vedtaket er gjort, skal rektor gjøre en formell henvisning til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og be om hjelp til å foreta en sakkyndig vurdering av elevens behov. Når elever har spesielle behov kan det dreie seg om lese- og skrivevansker, store og sammensatte lærevansker, matematikkvansker, synsvansker, språkvansker, hørselsvansker, sosio-emosjonelle vansker, Asperger syndrom og Tourette.

I min studie fokuserer jeg på sosio-emosjonelle vansker. Begrepet består av både sosiale og emosjonelle problemer. Enderud (2003) mener at begrepet ikke er entydig definert. Videre hevder han at de sosiale vansker sees i sammenheng med utagerende atferd, mens emosjonelle vansker sees i sammenheng med tilbaketrekning. Haugen (2008) refererer til sosio-emosjonelle vansker som vansker som leder til en uhensiktsmessig atferd som gjør det vanskelig for elevene å lære, trives på skolen og skaffe seg gode sosiale relasjoner. Videre nevner Haugen (2008) at vanskene kan være relatert til både utagerende og innagerende atferd. Ogden (2015) refererer til at atferdsproblemer i skolen kan være norm- og regelbrytende atferd, det vil si handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også læring og utvikling. I denne studien belyser jeg hvordan tre kontaktlærere opplever å undervise i klasser hvor det er elever med sosio-emosjonelle vansker.

Problemstillingen som jeg vil belyse i denne masteroppgaven er:

*Hvordan erfarer tre erfarne kontaktlærere det å ha og undervise elever med sosio-emosjonelle vansker i klassen sin?*

Jeg benytter en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i tre kontaktlærere sine opplevelser og erfaringer med elever som sliter med sosio-emosjonelle vansker. For å svare på problemstillingen er en sentral del av oppgaven intervju med tre kontaktlærere. Kontaktlærerne er homogene når det gjelder alder, erfaring og kjønn, og alle arbeider på samme skole. De har fått fiktive navn, og jeg har kalt dem Edel, Frida og Guri.

Problemstillingen er valgt av følgende grunner:

1. Interessen for problemstillingen kommer fra mine erfaringer fra de siste 21 år som lærer i skolen. Arbeidet mitt har i hovedsak vært spesialpedagogisk arbeid, hvor jeg to av årene har vært spesialpedagogisk rådgiver på mellomtrinnet. I dag er jeg kontaktlærer på 4. trinn. I jobben møter jeg mange elever og lærere som er frustrerte over systemet, og jeg ser hvordan de som strever "roper" etter hjelp på ulike måter (noen rekker opp hånden, andre er urolige og kan la det gå ut over medelever).
2. Jeg er spesielt opptatt av å finne ut hvordan vi som lærere kan sikre beste mulige rammer rundt undervisningen til alle elever, slik at den blir god og lærerik ut fra elevens forutsetninger og behov.
3. Problemstillingen er viktig for å belyse temaet fra det ståstedet der aktiviteten utøves i det daglige, og dermed løfte frem læreres erfaringer og opplevelser knyttet til det å ha elever med sosio-emosjonelle utfordringer i klassen.

Mange har forsket på systemet rundt elever med sosio-emosjonelle problemer, og i Nordahl utvalget (2018) sin rapport om inkluderende fellesskap for barn og unge, kritiseres spesialundervisningen i den norske skolen. Grunnen til at jeg valgte å skrive om kontaktlæreres erfaringer med elever med sosio-emosjonelle vansker, er at som spesialpedagog er jeg opptatt av viktigheten med å løfte frem hva som foregår i klassen. Det å kunne la lærerens stemme bli hørt er ikke noe en kan ta for gitt. Svært lite av forskningen omhandler egenopplevde erfaringer fra lærere. Mange av mine kollegaer syntes det var både spennende og viktig at noen kunne løfte frem deres syn på hva som egentlig foregår i klasserommet rundt problematikken med

sosio-emosjonelle vansker. Hovedmålet med denne oppgaven er å skape en bedre forståelse av hva erfarne kontaktlærere har erfart og opplevd hva de kan gjøre for å hjelpe elever med sosio-emosjonelle problemer best mulig, og hvordan dette lar seg gjøre i en hektisk hverdag. Denne hjelpen må gis i en klasse der det er en blanding av elever med ulike behov, med og uten sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner, men alle med samme rett til å bli sett, lære og bli "gangs menneske" som læreplanens generelle del sier er skolens viktigste oppgave (Opplæringslova, 2018).

Studien er delt inn i syv kapitler. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for studiens teoretiske utgangspunkt. Innledningsvis vil jeg kortfattet presentere teori om atferdsproblemer. Først kommer noen definisjoner av atferdsproblemer. Deretter følger en beskrivelse av fire hovedtyper atferdsproblemer. Til slutt tar jeg med tilnærminger og teori som kan anvendes for å få en forståelse av hvorfor atferdsproblemer oppstår. I kapittel 3 har jeg sett på det metodiske aspektet. Her vil jeg beskrive selve forskningsprosessen, inkludert etiske betraktninger rundt forskerrollen. I kapittel 4, 5 og 6 vil jeg presentere og diskutere kategoriene jeg identifiserte under analyse av datamaterialet: lærer-elev relasjon, samarbeid og kompetanse. Først i kapitlene vil jeg presentere relevant teori. Deretter presenterer jeg empiri og analyse. Til slutt kommer en oppsummerende drøfting. I kapittel 7 har jeg skrevet en oppsummering av studien og avsluttende kommentarer. Oppbyggingen av studien har blitt inspirert av studien til Persen (2010).



## **Kapittel 2: Teori om sosio-emosjonelle vansker og atferdsproblemer**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens teoretiske bakteppe. Først kommer noen definisjoner av sosio-emosjonelle problemer og atferdsproblemer. Deretter følger en beskrivelse av to perspektiver på atferdsproblemer: *individ* og *systemperspektiv*. Til slutt tar jeg med tilnærminger og teori som kan anvendes for å få en forståelse av hvorfor atferdsproblemer oppstår.

### **Definisjoner og forklaringer av sosio-emosjonelle problemer og atferdsproblemer**

Det er ingen entydig definisjon på sosio-emosjonelle problemer, men begrepet brukes ofte synonymt med atferdsproblemer. Sosio-emosjonelle problemer uttrykker at barn og ungdom strever med seg selv og sin væremåte av ulike grunner. I offentlige dokumenter brukes betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker, og dette finner man i Opplæringslova (1998). Haugen (2008) beskriver Sosiale og emosjonelle vansker som et uttrykk for sosiale vansker, antisosial atferd, utagerende eller eksternaliserte vansker, emosjonelle og internaliserte vansker, samspillsvansker, tilpasningsvansker, relasjonsvansker.

Atferdsproblemer defineres i faglitteraturen på en rekke forskjellige måter. Enderud (2003) sier at "Atferdsvansker er relativt vedvarende atferd som avviker så sterkt fra en definert norm at den virker ødeleggende for individet selv og omgivelsene og/eller skaper en klar negativ prosess på interaksjonen mellom individ og miljø." Overland (2007) forklarer at elever som viser problematferd, eller har atferdsvansker, har fått mange betegnelser og merkelapper. De mest brukte i dagens skole er sosiale og emosjonelle vansker, og de brukes vanligvis på elever som er utagerende og i konflikt med omgivelsene sine, eventuelt også aggressive. Ogden (2015) refererer til atferdsproblemer som atferd som bryter med skolen sine normer og regler, som hindrer elever i å lære og lærer i å undervise. Dette kan skyldes manglende sosial læring, feillæring, sen modning og handling som bærer preg av konflikt mellom barn og voksne eller mellom barna.

Nordahl med flere (2015) sier at atferdsproblemer er et uklart begrep som benyttes både i dagligtale og i ulike fagdisipliner som mer eller mindre overlappende betegnelser for eksempel sosiale og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker, innagerende atferd, aggressiv eller utagerende atferd. Alle mennesker kan noen ganger

vise negativ atferd, men vi bør være oppmerksomme på noen faresignaler. Dette gjelder dersom problematferden er omfattende, manifesterer seg og utvikler seg over tid, bestemmer barnets utvikling og vekst eller kan oppleves som betydelig plage eller krenkelse for andre (Nordahl med flere, 2015). Enderud, (2003) mener atferd må sees kontekstuellt, man må se det i et individ-/miljøperspektiv.

### **Hovedtyper for atferdsproblemer i skolen**

Sørli og Nordahl (1998) studerte problematferd i skolen og fant fire hovedtyper: *Lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd.* Lærings- og undervisningshemmende atferd blir sett på som den vanligste og minst alvorlige formen for problematferd i den norske skolen. Omfanget av "mentalt fravær" har en økende tendens med stigende klasstrinn, mens mer forstyrrende klasseromsatferd, eller disiplinproblemer, er relativt stabilt over klasstrinn. Ogden (2015) forklarer læringshemmende problematferd som adferd der elever er uoppmerksomme, urolige og forstyrrer undervisningen. Atferden er forsterkende, konflikter involverer flere elever, noe som igjen går ut over læringsmiljøet i klassen og dermed vanskeligjør lærers undervisning. (Ogden, 2015). Lærings- og undervisningshemmende atferd blir her sett på som som høyfrekvent atferdsproblematikk hvor skolens handlingskompetanse må økes for at skolen skal kunne ha en reel mulighet til å mestre denne atferdsproblematikken. Et eksempel på denne kompetanseutviklingen er forskning på et skoleutviklingsprosjekt der fokus var på læringsutbyttet til lærere som arbeider i et halvt år med utvikling av klasseledelse. Prosjektet hadde som mål å øke skolens kompetanse på lærings- og undervisningshemmende atferd. Undersøkelsen kom frem til at bruk av denne skolebaserte læringsnettverksmodellen kombinert med arbeidsmetodene på ulike nettverksnivå i organisasjonen, gir en mulighet for å gi skolen reell bistand med tanke på mestring av høyfrekvent atferdsproblematikk (Samuelsen, 2010).

Nordahl med flere (2015) forklarer utagerende atferd som handlinger som å bli raskt sint, svare tilbake på irettesettelser/tilsnakk fra voksne, krangling/slåssing med medelever (fysisk/verbal). Utagerende atferd er den andre vanligste formen for problematferd i norske skoler. I Sørli og Nordahl (1998) sin rapport var det 6,5 prosent av elevene som viste utagerende atferd i småskolen, 10 prosent i ungdomsskolen og 10.5 prosent i videregående skole. Det var en signifikant større andel gutter enn jenter med atferdsproblemer og årsakene ble i rapporten forklart ved at jentene hadde høyere skolekontekstuell sosial kompetanse enn guttene (det vil

her si at jentene viste økt vilje til å innpasse seg skolens regler og normer enn guttene). Dette var skolens syn, elevene sine egne meninger viste ikke kjønnsforskjeller. Rapporten konkluderte med at de som har atferdsproblemer har dårligere sosial kompetanse enn medelevene.

Videre var Sørli og Nordahl (1998) skeptisk til å benytte spesialpedagogiske tiltak utenfor klassen. Forfatterne hevder at sosial kompetanse må læres og at det skjer best i klasserommet. De elevene som opplever dårlig relasjon til andre barn og voksne er de som ofte viser problematferd. Derfor er det viktig at skolen jobber for å legge til rette for gode relasjoner mellom elevene i skolen, siden dette forebygger problematferden. Skolen bør ta i bruk ulike opplæringsalternativer som gir hver enkelt elev mulighet til å oppleve positivt forhold til flest mulige elever i klassen. Her blir det viktig at elevene deltar – det er elevenes oppfatning av læring som er viktig dersom de opplever undervisningen interessant og lærerik, deltar de mer og viser mindre problematferd. Skolen bør satse på kompetanseheving av lærere og skoleledelse på problematferd (Sørli og Nordahl, 1998).

Ogden (1998) finner i en studie at innslaget av alvorlige atferdsproblemer var større på mellomtrinnet enn på småskoletrinnet, og størst på ungdomstrinnet. Mobbing/plaging var unntak, dette ble vurdert som like alvorlig på alle trinn. Studien fremhever samtidig betydningen av å stimulere og utvikle barneskoleelevers selvkontroll i skolen, som et tiltak mot utagerende atferd. Et annet tiltak er å styrke elevers *ferdigheter i problem- og konfliktløsning* med jevnaldrende. Sosial kompetansestyrking handler blant annet om å forebygge utagerende problematferd (Ogden, 1998).

Sosial isolasjon er relatert til elevenes følelser, det å føle seg ensom på skolen, være deprimert, usikker og å være alene i friminuttene. Denne type atferd er belastende for den som opplever dette, ikke for andre elever. Sosial isolasjon er nesten like vanlig som utagerende atferd, og den blir svakt økende med stigende klassetrinn og skolestørrelse. På de høyeste klassetrinnene kan man se en liten kjønnsforskjell i jentenes disfavør (Nordahl med flere, 2015). Sæteren, Moen og Rismark (2019) beskriver sosial isolasjon som stille atferd. Dette handler om nonverbal kommunikasjon som sier noe om hvordan elevene har det. Sæteren med flere (2019) poengterer viktigheten av å roe ned undervisningen, og gi elever tid til å reflektere over lærers spørsmål. De stille barna trenger en slik undervisningsform. En positiv effekt er at alle barn får tid til refleksjon, noe som gjør at flere elever deltar aktivt i undervisningen. Flere som deltar vil igjen

kunne føre til mindre uønsket atferd, da motivasjonen for læring øker. En annen positiv effekt var at det ikke tok så lang tid av undervisningsøkten å gi alle elever tid til å reflektere over spørsmålet som stilles, mens effekten var at flere elever ble mer aktive og muligens mer motiverte for læring (Sæteren med flere, 2019).

Nordahl med flere (2015) refererer til en rekke nyere studier i Norge og Danmark. Disse viser at det er cirka 2 prosent av elevene som viser alvorlig antisosial atferd i alderen 10-17 år. Antisosial atferd er handlinger som er klart i strid med gjengse sosiale normer og regler i det samfunnet og den konteksten handlingen forekommer. Det er cirka 1-2 prosent på hvert klassetrinn som viser slik atferd, og antallet er cirka fire ganger høyere blant gutter enn jenter. Avvikende atferd er et relativt problem som må sees i sammenheng med hva som ansees som normalt og akseptert (Sørli og Nordahl 1998). Sørli (2000) refererer i sin bok til flere forfattere som sier at det generelt er lite differensiering av begrepet problematferd i skolen, det vil si at en begrepsmessig ikke skiller mellom mer eller mindre alvorlige atferdsproblemer (s. 38). En sentral nøkkelfaktor i denne differensieringen er om antisosiale handlinger preger individets sosiale handlingsmønster (ibid. s. 39). Antisosial atferd er tilbakevendende brudd på aksepterte sosiale normer og regler for atferd ("recurrent violations of socially prescribed patterns of behaviour", Simcha-Fagan med flere 1986, s. 7). Sørli (2000) definerer alvorlige atferdsproblemer som "Et barn eller ungdom som har alvorlige atferdsproblemer når han/hun over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og/eller krenkelse av mennesker og/eller dyr, og når hans/hennes fungerings- og mestringsnivå i hjem og skole samtidig ligger betydelig under det normale gjennomsnitt for barn/unge på same alder. Alvorlige atferdsproblemer er et relativt, multideterminert og vanskelig modererbart fenomen som både avhenger av individuelle forhold, relasjonelle forhold og kontekstuelle forhold i barnets/ungdommens nære oppvekst- og læringsmiljø (s. 41)."

### **Perspektiv på hvordan atferdsproblemer blir forstått.**

Det finnes flere tilnærminger og teorier som kan anvendes for å få en forståelse av hvorfor atferdsproblemer oppstår. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i individ- og systemperspektivet. Moen (2016) forklarer dette slik: Individperspektivet (også omtalt som patologisk eller medisinsk perspektiv i faglitteraturen), beskrives ofte som ensidig, snevert ved at lærevansken ikke blir sett på i en større kontekst. Det vil si at man i hovedsak ser lærevansken kun opp mot barnet, ikke systemet. Kritikken mot perspektivet går ut på at perspektivets kontekstuelle

forhold blir underkommunisert og dekket til. I tillegg er den pedagogiske konsekvensen ofte eneundervisning og det kan da føre til segregering og ekskludering. Eneundervisning er i følge Moen (2016) i strid med ideologien om en inkluderende skole. Alternativet til individperspektivet er systemperspektivet. Systemperspektivet retter oppmerksomheten i all hovedsak mot konteksten barnet er i. Ifølge Moen (2016) ligger det her en optimisme og positivitet i at dersom systemet er godt nok, vil de fleste problem forsvinne i et slikt perspektiv. Med andre ord jo flinkere skolen er til å tilpasse opplæringen til elevmangfoldet, jo mindre vil behovet for spesialundervisning være (Moen, 2016).

Moen (2016) peker videre på at mens kritikken mot individperspektivet lenge har vært massiv, er det per i dag ikke like mange som kritiserer systemperspektivet. Hun stiller spørsmål til om ikke også dette perspektivet kan bli noe ensidig og snevert. For å unngå reduksjonisme og overforenklinger, bør en rette oppmerksomheten mot både barnet og opplæringstilbudet samt konteksten barnet er i. I følge Moen (2016) er problemet den ensidigheten dette fokuset kan representere og hvilke konsekvenser det kan få for spesialpedagogisk kunnskap og kunnskapsutvikling på kort og lang sikt.

Andre forskere har også delt inn i ulike perspektiver. Nordahl med flere (2015) deler systemperspektivet inn i tre ulike perspektiver, kalt *aktørperspektivet*, *mestringsperspektivet* og *det sosialkonstruksjonistiske perspektivet*. Perspektivene gir et bedre grunnlag for å forstå interaksjonen mellom enkeltelever og omgivelsene i skolen. Videre påpekes det at man må se barnet i hele det systemet det befinner seg i (Nordahl, 2005). Dette illustrerer at det eksisterer flere begrepskategorier som kan gi en mer spisset framstilling av systemperspektivet. Jeg har samtidig valgt å avgrense oppgaven til å bruke begrepet systemperspektiv på et overordnet nivå.

I skolen kan atferdsproblemer forklares som systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer og de verdier og forventinger som finnes i omgivelsene (Nordahl, 2000). Dette er viktig for å oppnå en forståelse av hva atferdsproblematikk er og hvordan denne atferden kan møtes (Nordahl med flere, 2015). For å endre uønsket atferd må de delene av barnets økologi som kan snu en negativ utvikling arbeides med (Nordahl med flere, 2015). Sørli (2000) fremhever at i tillegg til individuelle faktorer, er det en rekke kontekstuelle og psykososiale nøkkelfaktorer som er med på å avgjøre om barn og unge utvikler atferdsproblemer. Videre nevnes det at det er skolen som sosial arena en først og fremst bør rette oppmerksomheten mot, når man skal adressere atferdsproblemer blant barn og unge

(Sørлие, 2000). Atferdsproblemer kan ofte forklares av faktorer i andre sosiale systemer, der familie og ulike vennemiljøer står sentralt (Ogden, 2015).

Når lærere forklarer en atferd som problematferd, bør en ut fra det sosialøkologiske perspektivet se på om elevens handling er rasjonell (Sørлие og Nordahl, 1998). Det betyr at atferden som de voksne opplever som problematisk kan være et svar fra eleven om at denne atferden er rasjonell handling ut fra hva som oppleves som mulig å foreta seg for eleven. Sørлие og Nordahl (1998) framhever at all læring foregår i samspill med de omgivelsene som til enhver tid finnes i den enkelte skole. Altså innenfor den kontekstuelle sammenhengen: "Kontekst er å forstå som den arena og den sosiale sammenhengen som en hendelse forekommer i (s.68)." Med dette menes det alle forhold som påvirker eleven i skolen. Forfatterne mener at søkelyset bør rettes mot undervisningen: bidrar den til positiv selvoppfatning, hensiktsmessig sosial kompetanse og økt interesse og engasjement i skolearbeidet? Eller til negativ fokusering på elevatferd uten å fokusere på elevenes interesser og verdier? (ibid). Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) hevder at elevers trivsel henger sammen med hvordan de blir inkludert i skolens sosiale miljø. Videre hevder de at dersom skolen formidler forventning om mestring blant elevene, vil elevene oppleve mestring.

### **Kapittel 3: Metode og etikk**

Min problemstilling innebærer en kvalitativ tilnærming, i form av semistrukturert intervju av tre erfarne kontaktlærere på en barneskole i Norge. I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for kvalitativt forskningsintervju som metode. Kapitlet gir så en beskrivelse av etiske betraktninger knyttet til studien. Deretter følger en diskusjon av intervjudesignet for studien med fokus på valg av informanter, kvalitetssikring av intervjuet gjennom prøveintervju og selve gjennomføringen med påfølgende transkribering og analyse.

#### **Kvalitativ forskning**

En forskningsmetode er et redskap man bruker for å svare på spørsmål og dermed få ny kunnskap innenfor det feltet man undersøker (Larsen, 2017). Metoden omhandler hvordan vi skaffer informasjon, samt hvordan informasjonen skal organiseres og tolkes i etterkant (Larsen, 2017). En skiller ofte mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative egenskaper er de egenskapene som ikke kan festes ved tall, men som er informasjon på et dypere plan (Larsen, 2017). Semistrukturerte forskningsintervju fokuserer på den intervjuedes opplevelse av emnet (Kvale & Brinkmann, 2015). En slik metode gir dermed mulighet til å få en bedre helhetsforståelse av informasjonen fra informanten. Svarene gir en bredere forståelse av det som blir undersøkt, det vil si økt innsikt i personens erfaringer, opplevelser, meninger og følelser (Larsen, 2017). Denne metoden er mye brukt innenfor samfunnsvitenskapene når man ønsker å studere relativt få enheter og for å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannesen, 2012).

I forskningen min valgte jeg å bruke en semistrukturert intervjuform. Jeg valgte å utarbeide en intervjuguide med muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål der jeg måtte ønske det, og hvor det var en mulighet for at informanten kunne utdype temaet om nødvendig og ønskelig (vedlegg 2). For å se om intervju spørsmålene mine var utformet på en god og forståelig måte valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju.

#### **Etikk**

Som forsker er det viktig å sørge for at de etiske retningslinjene ivaretas best mulig. For å sikre dette må all forskning som skal gjennomføres ved universiteter og høyskoler meldes inn til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), for en vurdering om studien tilfredstiller de etiske retningslinjene. Jeg startet denne søknadsprosessen før jul, 2018. I tidlig dialog med NSD

kom det fram at oppgaven var meldepliktig siden jeg planla å ta lydopptak av intervjuene. Stemmene til kontaktlærerne var potensielt gjenkjennbare og de måtte dermed sikres konfidensialitet. Søknaden ble godkjent etter noen korreksjoner rundt hvordan kontaktlærernes anonymitet kunne sikres gjennom intervjuguidens utforming og lagring av opptak (se vedlegg 3 for søknad og godkjenning). Sentralt i utforming av informasjonen rundt intervju er å sikre det som blir omtalt som et informert samtykke fra informantene i studien. Dette innebærer at forskningsdeltakerne blir informert om studiets formål, og hvordan det hele vil forgå, samt at man sikrer seg at de deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015).

I forkant av prosessen med å finne informanter laget jeg et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som jeg senere gav til de kontaktlærerne som sa seg villig til å bli intervjuet av meg (se vedlegg 1). Ved oppstart av intervju gikk jeg gjennom informasjonsskrivet muntlig med dem, for å sikre meg at de hadde fått med seg alle opplysninger. Jeg minnet også om viktigheten av konfidensialiteten, og minnet dem på at jeg kom til å sitere dem som Edel, Frida og Guri i transkripsjonen og senere i oppgaven min. Dette er i tråd med prinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis (Thagaard, 2013). Informasjonsskrivet med samtykkeerklæring ble signert av informantene før hvert intervju.

Ved gjennomføring av intervju er det viktig å passe på at kontaktlærerne svarer ut fra det de selv ønsker å formidle, ikke ut fra hva de tror intervjuer vil ha frem. Utfordringen for meg her er at jeg valgte å intervju tre lærere som arbeider ved min egen arbeidsplass. Dette kalles å forske i "egen bakgård" og har noen etiske prinsipper som må ivaretas. I følge de etiske retningslinjene til NSD er det noen forhold jeg bør være bevisst på her. Først må jeg forsikre meg så langt det er mulig at frivilligheten av å delta er ekte og at den ikke utgjør noen fare for informantene. Det kan være vanskelig for kollegaer å si nei, dermed valgte jeg å spørre noen som jeg ikke har direkte tilknytning til via arbeidet mitt. Det vil si at jeg ikke har jobbet direkte med dem eller har noen form for ledelsesansvar for dem, og dermed vil ikke informasjonen de gir meg være noe som påvirker deres arbeidshverdag. Dette er i tråd med NSD sine anbefalinger. For det andre stilles det krav til innhenting av personopplysninger og bruken av dem. Jeg må kun benytte de opplysningene som kommer frem under intervjuet, eller eventuelt senere oppfølgingsspørsmål i tilknytning til dette. Informasjonen som brukes må være informasjon som informantene har gitt samtykke til at jeg kan benytte i oppgaven min. Som forsker bør jeg kun innhente opplysninger om informantene, som er relevante for forskningen min. Et tredje viktig moment er at taushetsplikten må overholdes, og at informantene må



forsikres om at taushetsplikten som forsker gjelder for all informasjon som blir samlet inn under intervjuene. Her er det viktig å sikre at en ikke blander det å være forsker og det å være kollega. Jeg må være bevisst på at all informasjon informantene gir er taushetsbelagt, og må sikres forsvarlig. Jeg har valgt å følge NDS sine anbefalinger og har kun innhentet og benyttet informasjon som er forsvarlig behandlet. Informantene mine har blitt grundig informert om at de når som helst kan få innsyn i mine notater om dem og hva som kommer frem i oppgaven min. Ingen har hittil ønsket å se på notatene mine underveis.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på egen skole, en stor 1-10 skole, hvor jeg har jobbet kun i tre år. Skolen har over 800 elever, og 100 ansatte, og dermed gir det meg en unik mulighet til å finne informanter som kan gi meg verdifull innsikt i deres erfaringer med elever med sosio-emosjonelle vansker. Valget av egen skole gjorde meg mer fleksibel med å ta intervju når det passet kontaktlærerne, ved at jeg lettere kunne flytte på egen timeplan for at det skulle passe informantens ønsker om tidspunkt. Det gjorde det og lettere å finne et rom hvor vi kunne foreta intervjuet der informanten var mer bekvem. Det er muligens også lettere for en informant å si ja til intervju, ved at tid og sted bedre tilpasses informantens behov. At intervjuet er i nærhet til både intervjuer og informant sin arbeidsplass reduserer stresset siden det ikke tar for mye verdifull arbeidstid.

Utvalgskriteriene for valg av informanter var at de skulle:

- Ha erfaring med fenomenet sosio-emosjonelle vansker.
- Ha erfaring i samarbeid med andre instanser om fenomenet.
- Ha jobbet minimum 5 år som kontaktlærer.
- Være lærer på barnetrinnet.
- Være positiv til å snakke med meg om dette.
- Ikke ha en nær relasjon til meg som kollega.

Jeg valgte å spørre et tilfeldig utvalg nære kollegaer som jobbet både på barne- og mellomtrinnet om de kunne tipse meg om andre lærere som var aktuelle i lys av kriteriene. Et navn dukket da opp fra flere av de spurte, og dermed valgte jeg å høre om denne personen kunne være interessert i å være med på intervju. Informanten samtykket til intervju, og jeg valgte da å bruke "snøballutvelgelse" for å finne de to andre kontaktlærerne. Snøballutvelgelse innebærer tips fra intervjuerperson om andre personer som bør intervjues (Thagaard, 2013). Alle

tre syntes dette var spennende og aktuelt. Deretter ble det søkt om godkjenning hos NSD og underveis fikk kontaktlærerne et samtykkeerklæringskjema, som de skulle fylle ut og returnere til meg.

Edel er utdannet førskolelærer, med videreutdanning innenfor spesialpedagogikk 1 og pedagogisk arbeid på småskoletrinnene (PAPS 1 og 2). Hun har jobbet som lærer i 30 år, hvorav cirka halvparten av tiden som kontaktlærer. Edel jobber nå som kontaktlærer på småtrinnet, og har hatt flere elever med sosio-emosjonelle vansker. Eleven som omtales i intervjuet er den som har gjort mest inntrykk, og dermed også satt mest spor. Frida er den yngste av kontaktlærerne. Frida har 4-årig lærerutdanning, med vekt på realfagskompetanse. I tillegg har hun 1 år med tegnspråkkompetanse. Frida har jobbet fast som kontaktlærer siden 2010, men har noen år med vikariat før dette. Frida jobber også på småtrinnet og har flere elever med sosio-emosjonelle vansker i klassen sin. I tillegg har informanten erfart sosio-emosjonelle problemer i alle klasser hun har vært kontaktlærer. Guri tok 1 år utdanning i norsk, før hun tok 3-årig lærerutdanning. Guri har også pedagogisk veiledning 30 studiepoeng og 30 studiepoeng i nybegynneropplæring lesing og skriving. Også hun har lang erfaring med elever med sosio-emosjonelle problemer. I dag jobber Guri på 1.trinn, men har valgt å fortelle om en elev fra et tidligere kull, som har gjort dypt inntrykk.

### **Intervju og transkribering**

Under utformingen av intervjuguiden valgte jeg innledningsvis å starte med noen generelle spørsmål om utdanning og yrkeserfaring. Deretter gikk jeg over til spørsmål som var mer knyttet opp mot temaet og spesielt deres erfaringer med elever med sosio-emosjonelle problemer. Jeg valgte åpne spørsmål, slik at det skulle være mulig for kontaktlærerne å fortelle om sine opplevelser og erfaringer med elever som viser sosio-emosjonelle problemer. Jeg la her vekt på å få frem informantenes meninger rundt erfaringene de har med arbeid med elever som har sosio-emosjonelle problemer, deres tanker rundt viktigheten av samarbeid og tanker rundt deres kompetanse på feltet eventuelt mangel på kompetanse. Mot slutten av intervju spørsmålene valgte jeg å stille et spørsmål om hvordan informantene opplever det å bli intervjuet. En slik avslutning på et kvalitativt intervju er anbefalt av Kvale og Birkmann (2015).

For å kvalitetssikre intervjuguiden prøveintervjuet jeg en erfaren lærer på en annen barneskole i Norge. Hun har lang erfaring og passet inn under kriteriene jeg har valgt for informantene

mine. Jeg ringte den erfarne læreren og spurte om vi kunne ta dette intervjuet på telefon. Selve intervjuet varte i cirka 40 minutter. Tilbakemeldingen var at spørsmålene var gode og hensiktsmessige for å få frem kontaktlærers stemme. Jeg fikk tips om å endre noen formuleringer, og spørsmål om hvorfor jeg valgte akkurat den formuleringen og ikke en annen på andre. Dette gav meg en mulighet til selv å reflektere over hva jeg ønsket å få ut av intervjuene, og formulere dette på en god nok måte til å fange opp informantens opplevelser rundt elever med sosio-emosjonelle vansker.

Hvert intervju varte i omtrent tjuefem minutter. Kontaktlærerne fikk selv velge tid og sted for intervjuet. Kontaktlærerne valgte steder de selv var komfortable med, og de fikk velge tidspunkt hvor dette ikke skulle medføre for mye merarbeid eller ulempe. Dette tror jeg var med på å skape en god ramme rundt intervjuet. Alle intervju ble gjennomført i uke 10-12 på ulike dager. Før jeg startet intervjuet snakket jeg om informasjonsskrivet de hadde fått utdelt og signert. Jeg minnet også kontaktlærerne på viktigheten av å være anonym og anonymisere elever, samt fikk deres tillatelse til å kunne stille oppfølgingsspørsmål etter transkriberingen av intervjuet dersom det skulle oppstå noen spørsmål eller uklarheter. Helt til slutt, før oppstart av intervjuet, minnet jeg informanter om at de når som helst kunne avslutte intervjuet og trekke seg, uten noen form for forklaring. I tillegg spurte jeg om det var greit for dem at det ble benyttet lydopptak, noe som fremgår av informasjonsskrivet. Fordelen ved å benytte seg av lydopptak er at hele samtalen blir bevart (Thagaard, 2013) og at transkriberingen blir presis. Gjennom intervjuet økes fokuset på det informanten sier, og det blir lettere å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte å ikke notere fordi dette skulle være en samtale hvor informantene skulle fortelle om sine erfaringer og opplevelser, altså deres historie. Da ville notering fra intervjuer kunne oppleves forstyrrende, og dermed være en hindring for den gode historien. Jeg valgte å notere mine tanker, reaksjoner og opplevelse av intervjusituasjonen rett etter intervjuet. Dalen (2011) kaller dette for *memos eller forskningsnotater*, noe som er en viktig del av analyseprosessen. Videre nevner Dalen (2011) at en får notert ned umiddelbare tanker og reaksjoner ved endt intervju, og notatene vil kunne utgjøre en viktig del i analyseprosessen.

Å transkribere handler om å transformere, man skifter fra en form til en annen (Kvale & Birkmann, 2015). Jeg gjennomførte som nevnt tidligere intervjuene på ulike dager, og dermed hadde jeg tid til å transkribere dem etter hvert intervju. Jeg fikk også tid til å notere ned tanker og refleksjoner om hvert enkelt intervju, mens det enda var friskt i minnet. Selve transkriberingsprosessen gikk fint. Kvaliteten på lydopptakene var av god kvalitet, og jeg fikk

totalt atten sider med transkribert tekst. For å gjøre transkripsjonen mer pålitelig valgte jeg å høre på lydopptakene flere ganger underveis og tilslutt to ganger etter hverandre, for en siste kontroll av innholdet i teksten min. Transkriberingen min er skrevet så ordrett som mulig, noe som gjorde det lettere for meg å sette meg inn i samtalen i ettertid.

## **Analyse av datamaterialet**

Hermeneutikk handler om fortolkningslære, hvor tolkning av intervjuetekster skjer gjennom en dialog mellom forsker og tekst. Ved å tolke kontaktlærerne sine ytringer, i form av skreven tekst, kan jeg få tak i meningen teksten formidler. Fortolkning blir beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015) som en kontinuerlig frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet, en prosess basert på den hermeneutiske spiral. Analyse og tolking av datamaterialet er en viktig del av arbeidet i en kvalitativ studie. Når man skal analysere en tekst må man gå grundig til verks og gå i dybden på materialet, setning for setning. Koding av materialet er en viktig prosess som skal hjelpe deg å finne ut hva datamaterialet forteller deg. Målet er å finne noen overordnede kategorier som ivaretar det viktigste og som gir anledning til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Denne tilnærmingen kalles induktiv tilnærming og handler om at analysen av dataene mine viser meg hvilken teori jeg har valgt å benytte meg av. Det motsatte av induktiv tilnærming er deduktiv tilnærming. Denne tilnærmingen handler om at teorien vil være bestemt på forhånd (Thagaard, 2013).

Det første jeg gjorde i analyseprosessen var å lese gjennom transkripsjonen av alle de tre intervjuene en gang til. Dette for å skape et helhetsinntrykk av intervjuene. Etter å ha lest alt på nytt begynte jeg å notere ned stikkord i marginen. Jeg tok frem ulike fargede overstrykningstusjer for å markere svarene fra de ulike kontaktlærerne innenfor samme tema. Det ble mye notater og farger i papirene mine, noe som gjorde at jeg valgte å skrive ut et nytt dokument av transkripsjonen for å sikre at jeg ikke hadde utelatt viktig informasjon. I denne prosessen fant jeg ut at de ulike notatene kunne struktureres under tre kategorier som jeg mener er viktig å belyse i min problemstilling. De tre kategoriene var kontaktlærernes fokus på *lærer-elev relasjon, samarbeid og ønske om mer kompetanse innenfor psykisk helse*. Kontaktlærernes uttalelser om elever som var redd for lærer, ikke taklet endringer, elever som tålte dårlig overganger uten å ha blitt grundig forberedt på forhånd valgte jeg å sette under lærer-elev relasjon. Denne kategorien kom jeg frem til etter flere uttalelser fra kontaktlærerne om at elevene var avhengig av en god relasjon til dem, de trengte forutsigbarhet og trygghet i

overgangssituasjoner. Dette var en erfaring og opplevelse alle de tre kontaktlærerne hadde. Kontaktlærernes uttalelser om opplevelsen av samarbeid både med foresatte, kollegaer, ledelse og ressursteam internt og eksterne etater ledet meg til temaet samarbeid som neste kategori. Den siste kategorien jeg kom frem til var endring i dagens skolestrukturer og dermed behovet for mer kompetanse innenfor psykisk helse inn i skolen.

Det å kategorisere materialet, syntes jeg først var litt utfordrende. Etter å ha jobbet med det, så jeg et klart mønster, og dermed ble det lettere å kategorisere svarene slik jeg gjorde. Å finne tendenser, kontraster og avvik i intervjubesvarelsene er ikke enkelt. Det er stort sett samsvar og tydelige tendenser i besvarelsene, men jeg fant et noe ulikt syn på støtten fra ledelsen. Et annet funn som kom frem var at ingen av informantene hadde fokus på de stille barna. Disse funnene vil jeg komme nærmere tilbake til i avslutningskapittelet mitt. Jeg er fornøyd med de tre kategoriene jeg kom frem til. Jeg fikk erfare hvordan den hermeneutiske prosessen er å arbeide med, gjennom en kontinuerlig frem- og tilbakegang i datamaterialet for å få en forståelse (Kvale og Brinkmann 2015). En grundigere gjennomgang av de tre kategoriene, hvor jeg også kommer med sitater fra kontaktlærerne, kommer i de neste kapitlene der jeg presenterer funnene mine.

## Kapittel 4: Lærer – elev relasjon

I analysen av datamaterialet fant jeg at de tre kontaktlærerne var opptatt av relasjonen til elevene med sosio-emosjonelle vansker. I dette kapitlet vil jeg først presentere relevant teori. Deretter presenterer jeg empiri og analyse. Til slutt kommer en oppsummerende drøfting.

### Teoretisk bakgrunn

En relasjon betegner et innbyrdes forhold hvor begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er del av en felles virkelighet (Røkenes & Hansen, 2002). "Korte øyeblikksmøter med et annet menneske kan sette spor hos begge parter. Noen slike møter kan vi bære med oss resten av livet" (Skau, 2011 s. 28). Drugli (2013) innleder forordet i boken sin "Relasjonen lærer og elev" med "ikke noe er viktigere for elevers trivsel og læring i skolen enn læreren (s. 5)". Læreren sin utdanning, kompetanse og måten å undervise på har stor betydning for hver enkelt elev, men aller størst betydning for elever som sliter på skolen og/eller hjemme. Dagens forskning viser tydelig at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i alle former for undervisning og læring. Lærere som vektlegger respekt og et positivt forhold til elevene, gir dem inspirasjon og motivasjon for skolearbeid (Nordahl med flere, 2015).

Gode relasjoner til elevene vil gi lærerne økt trivsel på jobb og dermed kunne føre til økt innsats for å fremme elevers læring (Drugli, 2013). Moen (2016) mener at en positiv lærer-elev relasjon gir effekt både på lærer og elever. I sin klasseromsstudie fant hun fem funn relatert til positiv lærer – elev relasjon: *relasjonelt mellomrom, trygghet, intersubjektivitet, verbal og nonverbal handlingsrepertoar og læring*. *Relasjonelt mellomrom* – ser mulighet for at interaksjon og dialog alltid er tilstede. *Trygghet* – betydning av elevenes deltagelse og mot til å tre frem og synliggjøre seg for hverandre. *Intersubjektivitet* – deltagerens felles forståelse for hva som skal skje. *Verbal og nonverbal handlingsrepertoar* - retter oppmerksomhet mot lærer rolle og har betydning både isolert sett og i seg selv, men aller mest betydning samlet sett ifølge Moen (2016). *Læring* - positiv lærer-elev relasjon kommer her til syne i vanlig undervisning der læring forekommer. Faglig læring er i følge Moen (2016) avhengig av settingen, situasjonen og temaet som deltakerne samtaler om. Størst effekt av den positive lærer-elevrollen oppnås i følge Moen (2016), ved at man ser funnene i sammenheng og innvevd i hverandre. Nordahl (2015) sier at lærere med gode relasjoner til elevene ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn

lærere som har et dårlig forhold til sine elever. Dermed virker det som om kvaliteten på relasjon mellom barn og voksne er avgjørende for samhandling (Nordahl med flere, 2015). Negative relasjoner vil derimot kunne føre til håpløshetsfølelse og i verste fall utbrenthet hos læreren. Dette vil i sin tur gå utover elevens muligheter for gode læringsprosesser (Drugli, 2013).

Skau (2011) tar for seg relasjonskompetansen og nevner at dette er noe som ikke kommer av seg selv. Videre beskriver hun at god selvforståelse, det å kunne opptre ydmykt er det som påvirker mest i relasjonsbygging. Skau nevner videre at tillit er noe en må gjøre seg fortjent til, og dersom en krenker klienten sin, vil denne tilliten man eventuelt har bygd opp, rives ned. Ser man dette i en skolefaglig sammenheng, betyr det at en må jobbe for å oppnå elevenes tillit, samtidig som man må være bevisst på å ikke komme i en situasjon der denne tilliten brytes ved at eleven opplever å bli krenket. Videre nevner Skau (2011) at empati, omsorg for andre, evnen til å beskytte og ta vare på de svake, er nyttige egenskaper. Men det er viktig å skille mellom konstruktiv omsorg og destruktiv ansvarsovertakelse, og å si nei til sistnevnte (Skau, 2011). Det betyr at lærere må være bevisst på deres omsorg overfor elevene, og unngå å havne i fellen hvor en tar over ansvaret for at eleven skal opparbeide relasjon og dermed umyndiggjøre eleven.

### **Empiri og analyse**

I analysen av datamaterialet kom det fram at alle tre kontaktlærerne var opptatt av gode relasjoner mellom lærer og elever. Guri var spesielt opptatt av gode relasjoner mellom lærer og elev, og at dårlige relasjoner kan få store konsekvenser for læringen.

*Han var livredd meg, det var en annen lærer som var kontaktlæreren til denne eleven, men han gikk i min klasse. Han mente jeg var en streng, sint dame – jeg må ha gjort noe som skremte han. Raserianfall, voldelige oppførsel som gikk utover meg, medelever og utover han selv. Det var remjing, hyling, kasting, henge seg fast i ting. Hender og føtter gikk i alle retninger. Så jeg opplevde at mye av dette kom av at han var redd (Guri, 220319, s.13 og 14).*

Drugli, (2013) viser til at utrygge barn vil ha problemer med å holde fokus på læring over tid, fordi utrygghet stjeler mye av barnets krefter og energi. Lærere som viser forståelse for dette kan lettere møte eleven med respekt og forståelse. Eleven vil trives bedre, lære mer, få positive følelser og atferd i tillegg til å vise samarbeidsorientering. Guri trekker frem forståelsen for

elevens atferd, ved å se på atferden som et uttrykk for at eleven var redd for henne. Ut fra hva Guri sier, viser hun et fokus på system, i stedet for på individ.

Guri forteller om en elev som er redd for de voksne, utrygg både med voksne og medelever. Denne redselen og utryggheten kommer til uttrykk gjennom utagerende atferd. Nordahl med flere (2015) forklarer utagerende atferd som handlinger som det å bli raskt sint, svare tilbake på irettesettelser/tilsnakk fra voksne, krangling/slåssing med medelever (fysisk/verbal). Utagerende atferd fører til det forskere kaller læringshemmende problematferd. Ogden (2015) forklarer læringshemmende problematferd som adferd der elever er uoppmerksomme, urolige og forstyrrer undervisningen. Atferden er forsterkende, konflikter involverer flere elever, noe som igjen går ut over læringsmiljøet i klassen og dermed blir det vanskelig å undervise i klassen for læreren. Lærings- og undervisningshemmende atferd ansees her som høyfrekvent atferdsproblematikk og gjennom å øke skolens handlingskompetanse økes og muligheten for å gi skolen en reel mulighet til å mestre denne atferdsproblematikken. Økt fokus på trivsel for elevene er tiltak Drugli nevner for å kunne snu denne negative situasjonen.

I intervjuet fortalte Guri og Edel om hvordan de jobbet med relasjonsbygging til sine elever med sosio-emosjonelle vansker.

*Ja, da begynte jeg å snakke med han, rose masse, snakke vennlig til han, hjalp han mye med arbeid, forberedte han på overganger – for det var ofte da disse raserianfallene kom, snakket om det som skulle skje, ja, trengte masse forberedelser altså. For det var altså ikke bare dette at han synes jeg var litt skummel, men han taklet ikke nye ting. Dette at det skulle komme studenter f.eks. det var farlig – så i starten var det bare "ha deg unna" (til studentene), og så endte det med at når de skulle dra så var det gråt – han kom til å savne dem slik. Da var han blitt så glad i dem (Guri, 220319, s.14).*

*Jeg prøver å legge vekt på fokus om mestring. Jeg bruker belønningssystem, visuell dagsplan, forsterket positiv atferd, det som er positivt da. Det er jo et grunnprinsipp, men det har vært veldig vanskelig å få noe varighet på tiltakene så her veit jeg ikke hva som er årsaken til problemene og dermed kan man ikke sette inn de riktige tiltakene. Det er jo ingen barn det er en patentløsning på, ikke sant. (Edel, 070319, s.3-4).*

Guri og Edel forteller at de jobber aktivt for å bygge tillit til elevene sine, de bruker ros, fokus på at elevene skal oppleve mestring og viser at de ser dem. Brandzæg, Torsteinson, og Øiestad



(2017) mener at i stedet for å fokusere på elevens atferd, kan lærer se eleven innenfra og dermed skape trygghet, og legge til rette for læring. Dette kan en gjøre ved å søke øyekontakt, si barnets navn, forsøke å sette ord på det som skjer og gi anerkjennelse. Over tid vil dette skape tillit til voksne og medelever, og åpenhet for ny kunnskap. Måten de to kontaktlærerne sier de jobber på, samsvarer med det Brandzæg, Torsteinson, og Øiestad (2017) sier om å se eleven innenfra. Det samsvarer også med det Skau (2011) kaller relasjonskompetanse. God selvforståelse og ydmyk opptreden er det som påvirker mest i relasjonsbygging. Skau nevner videre at tillit er noe en må gjøre seg fortjent til, og jobbe for å behold den.

Flere forskere er inne på at å bygge relasjoner er en kompetanse. Drugli (2013) beskriver at det å være relasjonskompetent har med det å være profesjonell i utøvelsen av lærerrollen å gjøre. Videre beskriver hun at det å være profesjonell innebærer å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at denne kan fungere til beste for eleven (Drugli, 2013). Autoritative lærere som klarer å ha god kontroll over elevene kombinert med aktiv relasjonsbygging, har påvirkningskraft i forhold til både skolefaglig og sosial kompetanse (Nordahl med flere, 2015).

Videre i analysen av intervjuene kom det frem at Edel og Frida var frustrerte over at tilgang på ressurser var liten, og dermed vanskeligjorde kontaktlærers mulighet til å bygge gode nok relasjoner til hver enkelt elev. De opplevde at det ble vanskelig å være i forkant av situasjoner for å unngå at elevene kom til kort og dermed ble frustrerte. Lund (2011) peker på at jo mer kaos det er på innsiden, desto viktigere med struktur og gode rammer på utsiden. Vanskelige klasser har høy frekvens og intensitet av forstyrrende atferd fra en betydelig del av elevene. Når slik atferd varer over tid, er det skadelig for elevenes læring og både lærers og elevs trivsel blir redusert.

*Jeg synes det er så veldig mye av de ytre rammene som setter begrensinger på hvordan jeg kan hjelpe eleven. Jeg vet jo at vedkommende elev hadde hatt utrolig god nytte av å hatt en halvtime alene 3 ganger i uken for eksempel , men det kan jeg ikke da jeg har flere i samme gruppe . Så det er en skikkelig frustrasjon, at jeg føler jeg er låst av de ytre rammene. (Edel, 070319, s.6).*

*Enn at vi tenker at den eleven min hadde hatt veldig godt av å ha timer sammen med andre ressurssterke elever, ikke sammen med andre elever som hadde ADHD, el annen*

*diagnose. Så å da tenker jeg at enkeltvedtaket skulle vært styrt av det behovet for den eleven, og ikke ytre rammene som vi må forholde oss til (Edel, 070319, s.6).*

*I en klasse er det jo mange forskjellige typer elever, det er jo slik det skal være, men det er jo et spørsmål om ressurser da. Det er mye som kunne ha blitt avverget om det hadde vært litt flere der som kunne ha hjulpet til med å vært i forkant da. For det er vanskelig å være i forkant når en er alene med 20 stykker samtidig (Frida, 150319, s. 9).*

Videre forteller Frida om den positive effekten av sinnemestringskurs, som elevene kan benytte seg av for å opparbeide seg sosial kompetanse.

*Og det er jo en god nytte vi har av det ved at det kan arrangere ART-kurs (sinnemestringskurs), som mange av elevene våres har behov for, de kan komme å gjøre alternative praktiske ting sammen med dem og lære på andre måter. De kan ha turer som bidrar til at elevene opparbeider seg sosial kompetanse, og det er gull verdt for mange av de vi har. Tenker spesielt på de vi hadde når de gikk i 1-2 klasse, så tok de dem med atferdsproblemer med på turer. Og der måtte de vente på tur og de hadde så fine turer der de øvde på det elevene sleit med - måtte vente på tur, måtte vente på når de skulle snakke og alt det der (Frida,150319, s.10).*

Frida forteller om en frustrasjon over arealet klassen disponerer. Hun mener det ikke er mulig å gjennomføre en god, tilrettelagt undervisning for alle elever slik som klasseromsarealet fungerer i dag.

*For at det skulle vært en optimal hverdag for alle de her så er det jo sånn at vi må ha rom som er egnet å være på. Vi har jo et areal som flere skal gå gjennom for å gå til sine klasserom, vi har et grupperom som tilhører det klasserommet og vi har barn som har den problematikken de har, så er det jo mange som blir forstyrret, det er mange som ikke klarer å konsentrere seg, fordi vi har mange som vandrer gjennom arealet så rammene er jo ikke optimal. Vi har jo veldig trange garderober, dem er jo har jo hver sin grovgarderobe og innergarderobe. Men likevel er det trangt når de skal være sammen på de benkene. Så er det jo ikke heldig når to klasser deler areal, selv om en prøver å splitte opp litt slik at en klasse går på et grupperom så er det jo trangt da. Grupperommet er jo ikke beregnet for en hel klasse, så sånne faktorer er viktig for at det skal kunne fungere (Frida,150319, s.10).*

Å arbeide med utagerende elever og krevende atferd er utfordrende og komplekst. Lærere som er tett på disse elevene trenger spesialkompetanse, og denne kompetansen må utgjøre plattformen i teamet som er berørt. Uten felles kompetanse blir det vanskelig å utvikle konsistens i arbeidet. Manglende kompetanse kan føre til usikkerhet i håndteringen, noe som igjen fører til svakere grad av profesjonalitet. Disse elevene trenger solide tiltak både på individ og systemnivå. Jo tidligere tiltakene settes inn, desto bedre kan en tenke seg at virkningen blir (Roland, 2011).

## **Drøfting**

I dette kapitlet har fokuset vært lærer – elev relasjon. Kort oppsummert forteller kontaktlærerne at de vektlegger viktigheten av å knytte gode relasjoner til elevene sine. De fremhever spesielt viktigheten av å bygge gode relasjoner tidlig hos elever som har sosio-emosjonelle vansker / atferdsvansker. Årsaken til dette er at elever som har utfordringer ofte er utrygge, og trenger trygghet, struktur og positiv opplevelse av skolehverdagen. De trenger å oppleve at de blir sett og forstått. For elever flest er det viktig å møte en kontaktlærer som er faglig kompetent og som viser interesse for hver og en av elevene, en voksen som viser at han/hun ser eleven og dens potensiale. Fokus på både faglig og sosial kompetansebygging ansees som viktig, og for de elevene som er utrygge blir det ekstra viktig å ha gode relasjoner.

Guri sier hun tror elevens raseri, sinne og aggressive væremåte er et uttrykk for at eleven er redd for læreren, og tar et grep for å trygge eleven, samtidig som hun setter inn mye ressurs på å bygge god relasjon til denne eleven. Videre sier Guri at hun reflekterer over at det er viktig å bruke mye tid på eleven, hjelpe den og rose der eleven vil oppfatte rosen som velfortjent. Guri sier hun viser eleven at hun ser han eller henne, bryr seg om eleven og har omsorg, evne til å beskytte og ta vare på han/henne, uten å umyndiggjøre eleven. Guri forteller at hun har fokus på at atferden skyldes systemet den er i og ikke individet selv. Dermed trygges eleven ved ved at Guri ser barnet innenfra og legger tilrette for trygghet og læring.

Alle tre kontaktlærerne sier at de jobber systematisk og kontinuerlig med relasjonsbygging. Fokuset er å jobbe over tid, opptre ydmykt i møte med elevers problemer, samtidig som de har god selvforståelse av problematikken. Målet er å prøve å snu relasjonen til positiv og trygg relasjon, slik at det kan gi eleven utviklingsfremmende samspillserfaringer.

Edel peker samtidig på vansker i forhold til relasjonsbyggingen. Det er mange voksne som jobber med de sårbare elevene. Edel forteller at dette kan oppleves som både negativt og positivt. Negativt i forhold til at kontaktlærer ikke nødvendigvis er den som knytter de tetteste bånd til eleven og positivt når det gjelder muligheten til å kunne være i forkant av en eventuell situasjon og dermed ha mulighet til å kunne forhindre, eller dempe, elevens frustrasjon og opplevelse av å komme til kort. Arealene er ikke optimale for elever som trenger forutsigbarhet, ro og oversikt. Det kan i noen sammenhenger være vanskelig å være i forkant av en hver situasjon dersom lærer er alene med hele klassen, og dermed kan elevene oppleve å komme til kort og bli frustrerte noe som igjen kan utløse aggressiv atferd mot voksne og medelever. Slike situasjoner kan over tid være preget av høy frekvens og intensitet av forstyrrende atferd, noe som over tid vil være skadelig for elevenes læring og kan skape redusert trivsel hos både lærer og elever.

Kontaktlærernes fremstilling av deres fokus på relasjonsbygging kan tyde på at de ønsker å fremstå som profesjonelle og relasjonskompetente i utførelsen av lærerrollen. Jeg opplever gjennom intervjusamtalene at kontaktlærerne sier at de prøver å være forutseende, ha kontroll over eventuelle egne negative følelser overfor elevene med utfordrende atferd, se eleven og forstå hvorfor atferden oppstår. Dermed forsøker å se både seg selv og elevene "utenfra" for å kunne endre sin egen atferd, som igjen kan føre til endringer hos elevenes atferd.

## **Kapittel 5: Samarbeid**

I analysen av datamaterialet fant jeg ut at de tre kontaktlærerne var opptatt av å samarbeide med andre om elever med sosio-emosjonelle vansker. I dette kapitlet vil jeg først presentere relevant teori. Deretter presenterer jeg empiri og analyse som til slutt drøftes.

### **Teori**

Buli-Holmberg med flere (2016) vektlegger at samarbeid er en viktig forutsetning for kvalitetsutvikling av tilpasset undervisning. Samarbeid inkluderer en rekke samarbeidspartnere innenfor og utenfor skolen. Dette kan være eleven selv, foresatte, skolen, og andre samarbeidspartnere utenfor skolen.

Samarbeid med eleven er ifølge Buli-Holmberg med flere (2016) den viktigste samarbeidsformen. Elevens bevissthet og interesse for skolearbeidet økes ved å sikre en gjensidig respekt mellom elev/lærer, i tillegg til at eleven har mulighet til å komme med innspill og påvirke hva og hvordan han/hun skal lære. Dette kan videre føre til reduksjon i uhensiktsmessig atferd. Opplæringsloven i § 1-1 "Formålet med opplæringa" trekker frem i sine to siste avsnitt "Elevane skal ha medansvar og rett til medverknad" og "Skolen skal møte elevane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast."

Elever med sosio-emosjonelle problemer vil ha god nytte av et positivt skole-hjem samarbeid. Nordahl med flere (2015) viser til at tidligere forskning indikerer at et "samarbeid med foreldre til barn som viser problematferd, kan bidra til at omfanget og intensiteten i denne atferden kan reduseres. For å kunne etablere samarbeidet vil det være behov for klare strategier og prinsipper i møte foreldrene i tillegg til at det må arbeides med de profesjonelle holdningene til foreldrene". Forfatterne mener også at "hovedsiktemålet med samarbeidet med hjemmet må alltid være felles problemløsning til beste for barnet" (s.165). De hevder at dette samarbeidet ikke kan bli optimalt uten gjensidig respekt og tosidig informasjonsutveksling. Altså er en vellykket dialog med foreldrene avhengig av skolens profesjonelle holdning og at de i tillegg betrakter foreldrene som likeverdige samarbeidspartnere i utdanningen og oppdragelsen av egne barn. Drugli (2013) sier det er en sammenheng mellom skole og hjem. Elever som har trygg tilknytning til foreldre viser ofte trygg tilknytning til lærer og medelever, mens de som har en utrygg tilknytning med hjemmet kommer i en "dobbel-risiko" og da må det jobbes med

relasjonsbygging mellom lærer og elev. Involvering av hjemmet i forhold til elever som viser sosio-emosjonelle vansker, kan gi lærer en fordel i undervisningen. LaRocque med flere (2011) tar opp viktigheten med samarbeid med hjemmet for å ha god nok informasjon om barnet: "Parental involvement produces benefits for teachers too; teachers gain insights on how to better meet the needs of their students. Information from parents can help teachers plan activities and set appropriate goal for students. Two-way communication allows parents and teachers to be on the same page regarding the child's educational progress" (s.117). Forfatterne vektlegger toveis kommunikasjon for å sikre barnets faglige progresjon. Skolene som involverer hjemmet til elever som sliter med sosio-emosjonelle vansker blir mer effektive, får verdifull innsikt og hjelp til å handtere vanskene, og dermed bedre mulighet til å gi god faglig progresjon. Kristiansen, 2004 støtter dette og anbefaler skolen å utnytte denne foreldrekraften.

Utdanningsdirektoratet har belyst temaet skole-hjem samarbeid. De sier at det er skolen som er den profesjonelle aktøren i samarbeidet med lovpålagte oppgaver, som også omfatter å tilrettelegge for samarbeid med foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ledelsen ved skolen har et ansvar for å sørge for at lærere og andre voksne ved skolen har de kunnskaper de trenger for å kunne legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. Ledelsen skal sørge for å hjelpe lærer å finne gode strategier dersom samarbeid blir vanskelig. Målet med samarbeidet er "å fremme elevenes læring og utvikling". Utdanningsdirektoratet (2019) sier at "Skolen har ansvar for å vurdere når samarbeidet med foreldrene går ut over skolens kompetansegrens, og for å trekke inn andre aktuelle samarbeidspartnere som kan følge opp på disse områdene."

Samarbeid med andre på skolen (lærere, spesialpedagoger, ledelse, ressursteam o.l.) kan ofte være nødvendig for å kunne få et helhetlig bilde av eleven og dets behov. Skoleutviklingen har gått mot et stadig tettere samarbeid internt på skolen, og det krever gode samarbeidsferdigheter og felles forståelse for mål og innhold. I tillegg må man være varsam med utlevering av informasjon – ikke si mer enn nødvendig. Husk at lojaliteten til lærer ligger hos eleven (Buli-Holmberg med flere, 2016). Videre peker forfatterne på at sikring av helhetlig undervisning kan gjøres ved å bruke lærerteam eller spesialpedagogisk ressursteam i forhold til å samordne eventuell spesialundervisning i forhold til klassens undervisning forøvrig, for elever med sosio-emosjonelle vansker. (Ibid).

I forhold til tverrfaglig og tverretattlig samarbeid rundt elever med sosio-emosjonelle vansker vektlegger Buli-Holmberg med flere (2016) at samarbeid rundt eleven er viktig og kan foregå

på tvers av fag, etater, seksjoner, organisasjoner og institusjoner. Tverrfaglig betyr her på tvers av faglig utdanning, mens tverretatlig betyr på tvers av ulike etater og institusjoner. I noen tilfeller kan det være nødvendig med et samarbeid med en eller flere etater utenfor skolen. Dette kan for eksempel være barne- og familietjenesten (BFT), Barne- og ungdomspsykiatri (BUP), barnevern eller pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT). For å få til et godt samarbeid, bør en kartlegge hvem som tidligere har vært koblet opp mot eleven og hvem man nå mener bør være koblet opp. Det bør opprettes et ansvarsgruppemøte med de involverte etater, skolen og foresatte.

### **Empiri og analyse**

I analysen av datamaterialet kom det fram at kontaktlærerne var opptatt av samarbeid mellom skole og hjem, med spesialpedagogisk koordinator og ledelsen, samarbeid i team samt med andre instanser utenfra som BFT og BUP. Intervjuene med kontaktlærerne viser mange eksempler på at de var opptatt av viktigheten av å opprette et tidlig samarbeid med hjemmet for å trygge både foresatte og barn. Guri forteller at lang yrkeserfaring har lært henne å se etter tidlige tegn på sosio-emosjonelle vansker hos elevene, og deretter å opprette tidlig kontakt med hjemmet.

*Her er det så sterke følelser i sving, at vi bare må begynne å jobbe i forhold til foreldre og slike ting. Da er jeg veldig raskt ute og tar kontakt med foreldrene. Raskere enn jeg var før. Informerer om at jeg har observert det og det, og har dere observert dette? Hva kan vi her på skolen gjøre for å hjelpe til? Slik at vi får en dialog fra første stund, istedenfor at en går og ser på ting. (Guri, 220319, s.16).*

Guri sier hun bruker sin erfaring fra et langt arbeidsliv med elever som viser tegn på sosio-emosjonelle vansker, til å opprette et godt samarbeid med hjemmet så raskt som mulig. Dette mener hun letter arbeidet med elevene om problemene skulle oppstå. Nordahl med flere, (2015) peker på at tidlig og god kontakt med hjemmet kan redusere omfanget og intensiteten i elevens atferd og at hensikten må være felles problemløsning til beste for barnet. Videre i intervjuene fortalte kontaktlærerne om ulike erfaringer rundt samarbeidet med hjemmet. Frida forteller at hun opplever skole-hjem samarbeidet som godt og nært, og at hjemmet så de samme problemene som skolen informerte om.

*Foreldra så problemet, og jeg hadde et veldig tett samarbeid med foreldra. Og vi hadde avtaler om å ringe hjem hvis det var noen store ting, kasta en pinne på noen eller at det*

*hadde blitt noen skada da. Foreldra tok det opp med han, de syntes det var leit at det skulle være slik, de hadde også samtaler med BFT, der de fikk litt veiledning i forhold til hvordan de skulle håndtere det da (Frida, 150319, s.7).*

Konsekvensen av det gode samarbeidet mellom Frida og hjemmet var at det ble mulig å ta opp eleven i fagteam raskt og søke utredning for å se om det kunne ligge noe bak atferdsproblemene til eleven.

*I forsøket på å finne forklaring på elevens problemer, for så å tilrettelegge den hjelp eleven trengte tok vi først kontakt med hjemmet, og så gikk vi videre til fagteam. Å så vart det jo dem som tok noen testa på han, eller BFT da, og fant ut at det ikke var noe mer å gå videre med da (Frida, 150319, s.8).*

I analysen kommer det frem at Frida opplever nytten av et godt samarbeid. Hun fikk informasjon om at elevens atferdsproblemer ikke skyltes diagnose, og dermed rettet Frida fokuset på tilrettelegging av best mulig undervisning. Dette støttes av LaRocque med flere (2011) sin teori i forhold til godt samarbeid med hjemmet.

Noen ganger er det ikke like lett å få til et godt nok samarbeid med hjemmet. Dette kan dreie seg om situasjoner der skole og hjem ikke ser det samme. Da kan det oppstå samarbeidsproblemer. To av kontaktlærerne, Edel og Guri, opplevde utfordringer med skole-hjem samarbeid:

*Jeg fortalte mor om de utfordringer vi hadde på skolen og bad om lov til å innhente informasjon fra barnehagen. Jeg fikk tillatelse og det var veldig nyttig, de så samme problem der, men glemte å gi skolen informasjon. Hjemmet gav ingen ting, mor hevdet at denne type atferd ikke forekommer hjemme (Edel, 070319, s.2).*

*Foresatte var vanskelige å samarbeide med, de var fornektende over situasjonen, nektet å innse at det var et problem, problemene kom til å rette seg, de fant masse utenforliggende årsaker til at barnets atferd oppstod. Foresatte var vanskelige å forholde seg til da de i det ene øyeblikket kunne si en ting, og i det neste øyeblikk gikk de til verbalt angrep på meg. Konsekvensen er at det blir vanskelig å få gjort noe effektivt, arbeidet tar dobbelt så lang tid – dette er å underdrive holder jeg på å si, men det er tar mye mye lenger tid (Guri, 220319, s.14).*



I intervjuet kommer det frem at kontaktlærerne opplever skole-hjem samarbeidet som utfordrende. De opplever ikke gjensidig respekt og mangler dermed den viktige tosidige informasjonsutvekslingen som LaRocque med flere (2011) vektlegger. Dette vanskeliggjør skolens mulighet til å gi eleven god nok faglig progresjon. Drugeli (2013) peker på at elever som opplever dårlig tilknytning både hjemme og på skolen, kan oppleve "dobbel-risiko". Nordahl med flere (2015) trekker frem at hovedmålet med samarbeidet med hjemmet skal være felles problemløsning til beste for barnet, og kan kun oppnås ved samarbeid som bygger på gjensidig respekt og tosidig informasjonsutveksling.

Fremgangsmåten Guri benyttet for å snu det dårlige samarbeidet med hjemmet, var å rapportere til hjemmet hver gang eleven hadde en negativ atferd.

*Det var å rapportere hver gang det skjedde noe. Rett og slett rapportere hjem, ta telefonen, ja rett og slett fortelle alt (Guri, 220319, s.14).*

Guri kunne fortelle at hjemmet svarte på dette ved å kontaktet BUP, uten å informere skolen. Guri opplevde dette som utradisjonelt, i tillegg til følelsen av å miste kontrollen over hva barnet slet med og hvordan det fikk hjelp.

*Etterhvert så ble det slik at foreldrene sørget for at eleven selv, uten om våre kanaler kommer i kontakt med BUP og fikk hjelp der. Dette er jo en utradisjonell måte å gjøre det på, så det gjorde jo at vi mistet kontrollen med hva som skjedde egentlig. Vi veit bare at av og til var han på samtale der da (Guri, 220319, s.15).*

Utdanningsdirektoratet har belyst temaet skole-hjem samarbeidet og peker på at skolen er den profesjonelle aktøren som er lovpålagt å tilrettelegge for samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Målet med samarbeidet er å øke elevene sin læring, utvikling, samt at det er skolens ansvar å trekke inn andre samarbeidspartnere ved behov.

I analysen kommer det frem at alle de tre kontaktlærerne opplever teamet som god støtte.

*Det er faktisk veldig viktig! Et sted må du få støtte i fra – du kan klare å stå i en vanskelig situasjon over lang tid når du får en - At en ikke får en altfor stor ensomhetsfølelse opp i dette. Avmaktsfølelse har du jo hele tiden, en veit jo ikke hva som er årsaken til vansken, hva som er rett tiltak? Men i den grad en har rett støtte, kan en kanskje klare å stå bedre i det så det betyr mer en en trur, det koster lite og betyr mye (Edel, 0070319, s.5).*

*Teamet er alltid strålende. Teamet er det du støtter deg på – Det er jo limet, hvis ikke, er at partene ikke opplever å være går en jo på en vegg. For en trenger noen å drøfte med, å få luftet ting med, å få ja gode råd, gjerne litt trøst tilbake fordi det er mange tøffe situasjoner så en trenger noen som gir litt omsorg tilbake, noen som er litt omsorgsfull. Å det får en hos teamet. Så det er så utrolig viktig for oss (Guri, 220319, s. 15).*

*Kjempeviktig å vite at man har støtte i det man gjør fra kollegaene – at man er lojal. Det gjør noe med arbeidsmiljøet, man har lyst til å gå på jobb fordi en føler at en har kollegaene med seg og vi drar i samme retning. Ungene og foresatte ser at vi er samkjørt, dette er kjempeviktig (Frida, 150319, s.10).*

Berg (2018) Snakker om læreres tause kunnskap i forhold til relasjoner mellom kollegaer og ledelsen. Team som opplever å ha gode relasjoner, vil gjennom refleksjons- og samarbeidsprosesser kunne drøfte og reflektere over god undervisningspraksis. Postholm (2013) støtter viktigheten av god relasjon lærere imellom og det å møte elevene med en felles forventningsfront. Alle de tre kontaktlærerne trekker frem et positivt og godt samarbeid med teamene sine. De fremhever teamene som gode arenaer for støtte, trivsel og motivasjon.

I intervjuet spørres det om kontaktlærernes syn på støtten fra ledelsen og spesialpedagogisk rådgiver:

*Man kan jo å si at jeg savner litt på ledernivå at de kommer på eget initiativ og spør hvordan det går i den krevende saken de vet jeg står i. (Edel, 070319,s.3).*

*Jeg synes det at når vi henviser til spesialpedagogisk rådgiver på skolen så får vi hjelp. Ellers er jo ledelsen flink til å involvere seg i saker. (Frida, 150319,s.10).*

*Ja, tidligere så var det jo slik at vi hadde grei tilgang på spesialpedagogisk koordinator. Nå føler jeg at det har hatt en negativ utvikling (de gikk fra 3-1 koordinatorene), jeg føler at hun er langt unna det jeg står i nå. Når det gjelder ledelsen så er de tett på, veldig støttende. Men jeg savner at ledelsen på eget initiativ kan komme og spørre kos går det. Det hadde vært en moralsk støtte da (Guri, 220319, s.15).*

I analysen kommer det frem at kontaktlærerne vektlegger samarbeid internt på skolen som viktig. Nordahl med flere, 2015 trekker frem viktigheten av at skoler investerer mer tid og ressurser i en praksis og struktur med regelmessig veilednings-og samarbeidstid med sine ansatte. Dette vil gi muligheter for å hjelpe barn med atferdsproblemer. I tillegg mener de at en slik praksis vil kunne motvirke at enkeltpersoner får for stort ansvar, med de belastninger og konflikter dette kan medføre. Stortingsmelding nummer 19 (2009–2010) trekker frem at lærers arbeid i klassen innebærer pedagogisk ledelse for alle elever og for hver enkelt elev. God skoleledelse innebærer god kommunikasjon, legge vekt på relasjonsbygging i kollegiet og tilrettelegging for gode forhold for læreres undervisning.

I analysen av kontaktlærernes syn på samarbeidet mellom skolen og andre instanser, kommer det frem at kontaktlærerne opplever at det tar altfor lang tid fra skolen melder opp en elev for utredning til en eventuell sakkyndig vurdering foreligger. Etatene har selv pålagt seg en 3 måneder svarplikt, men denne blir sjelden overholdt. Det kommer også frem et ulikt syn på hva kontaktlærerne føler de har behov for.

*Jeg skulle gjerne hatt veiledning over tid – altså at det ikke bare kommer et papir ut av det, men at de kommer inn og være en veiledning over tid. Jeg var i et veiledningssystem med en som veiledet over tid. Jeg har aldri lært så mye eller fått så mye positiv effekt som da. Jeg hadde en problemstilling, dem kom hit, observerte meg i den situasjonen, overtok situasjonen og så hadde vi møte etterpå som gikk på slik detaljnivå i måten å jobbe på da. Det var utrolig lærerikt da (Edel, 070319, s.4).*

*Når det henvises til BFT, så tar det ofte veldig lang tid. Mange har ventet opptil 1 år for å få saken sin behandle. Skoleløpet går og læringsløpet går. De er jo henvist for at de henger etter! BFT burde satt inn folk for å få forgang i sakene i tillegg til å overhode 3 måneders fristen sin (Frida, 150319, s.10).*

*Jeg føler ikke jeg får det jeg har behov for, selv om det kommer noen slike hva skal vi kalle det? De gruppene som rykker ut og skal veilede. Men ellers føler jeg at BFT, BUP (barne- og ungdomspsykiatrien) og lignende er seintarbeidende. Så det skjer lite i løpet av den perioden vi har disse barna (Guri, 220319, s.16).*

Nordahl med flere (2015) trekker frem viktigheten av ekstern hjelp og veiledning til de som til daglig jobber med elever med sosio-emosjonelle vansker. PPT har et ansvar for å veilede skolen

i arbeidet med atferdsproblemer (Opplæringsloven, 2018). Skal man forebygges og redusere atferdsproblemer, ansees det som nødvendig med omfattende og regelmessig veiledning over tid, slik at virkningen vedvarer etter at hjelpen trekkes ut (Nordahl med flere, 2015). Moen (2013) peker på at i samarbeid mellom PPT og skolen må begge parter være like aktive og dele sin kunnskap.

## **Drøfting**

I dette kapitlet har jeg rettet oppmerksomheten mot at lærerne var opptatt av at samarbeid er viktig og nødvendig, men ikke alltid like lett. Samarbeid handler om å kunne samarbeide med eleven, hjemmet, ledelsen, kollegaer, spesialpedagogisk koordinator og med andre instanser utenfra som BFT og BUP, når dette er påkrevd. Det at kontaktlærerne mente samarbeid med andre var viktig, tyder på at de ser på samarbeid ut fra et systemperspektiv. De viser også at de har et individperspektiv, men i noe begrenset grad ut fra måten de ser på elevsamarbeid med.

Samarbeid med eleven, som Buli-Holmberg med flere (2016) trekker frem som aller viktigst, kommer ikke godt nok frem. Det blir ikke lagt noe spesielt fokus på dette i intervjuet. Det er ikke mulig i denne oppgaven å trekke noen konklusjon på hva som er årsaken til at samarbeid med eleven ikke kommer godt nok frem. Er det intervju spørsmålene som er for dårlig formulert? Er det jeg som ikke oppfatter nyanser som kan brukes til å utdype denne retningen mer inngående eller det det informantene som ikke vektlegger dette av ulike årsaker?

Under skole-hjem samarbeid fortalte kontaktlærerne om noe ulik erfaring. Guri bruker sin erfaring fra et langt arbeidsliv som kontaktlærer til elever med sosio-emosjonelle problemer, til å opprette tidlig kontakt med hjemmet ved tegn på problemer. Frida opplevde at foresatte så de samme problemene hjemme som hun så på skolen. Her var skolen og hjemmet samkjørte, og de jobbet side om side for å få til god nok tilrettelegging og hjelp til eleven. Dette opplevdes som trygt og godt, i tillegg til at kontaktlærer følte at det ble lettere å søke hjelp utenfra for å kunne hjelpe eleven. Guri og Edel hadde motsatt erfaring. De opplevde at hjemmet ikke så de samme tingene hjemme, og dermed vanskeliggjorde det samarbeidet. Dette førte til store frustrasjoner og faglige utfordringer. Guri opplevde i tillegg at foresatte tilslutt søkte hjelp, uten å involvere skolen i prosessen. Hjemmet ville ikke ha samarbeid med skolen. Konsekvensen av dette ble et samarbeid som ikke var optimalt grunnet manglende gjensidig respekt og enveis informasjonsutveksling.

To av kontaktlærerne mente de fikk god nok intern oppfølging av ledelse og spesialpedagogisk rådgiver, mens en nevnte at hun savnet litt oppmuntring som støtte fra ledelsen i situasjoner som hun opplevde som særdeles krevende og utmattende. Her fortalte informanten at hun savnet en klapp på skulderen og spørsmål om hvordan det går. En av informantene nevnte at skolen hadde endret et system fra tre koordinatorene til en koordinator, noe som gav dem dårligere oppfølging noe som gjorde at denne informanten følte at hun mistet den tette og viktige kontakten med spesialpedagogisk rådgiver. Ledelsen ved skolen har et ansvar for å sørge for at lærere og andre voksne ved skolen har de kunnskaper de trenger for å kunne legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. I analysen kommer det frem at alle de tre kontaktlærerne føler de har den kunnskapen de trenger for å kunne etablere et godt samarbeid og alle tre har livserfaring som de tar med seg når de skal benytte denne kompetansen.

I forhold til samarbeid med andre instanser forteller alle de tre kandidatene at de synes det tar for lang tid fra en henvendelse til en sakkyndig vurderingsrapport foreligger. Barnet har i mellomtiden fått større problemer, lærerne er mer frustrerte og rådvile. De opplever at de trenger mer råd og veiledning der de står. Den ene informanten er tydelig på at hun ønsker å få en ekstern kompetanse til å observere situasjonen, ta over situasjonen og gi veiledning og råd på detaljnivå i måten å jobbe på. Dette er noe kontaktlæreren har erfart virker og har stor tro på. De andre kontaktlærerne ønsket også en tettere oppfølging og mer hjelp. Dette antyder at kontaktlærerne jobber ut fra et systemperspektiv.

Samarbeid i team oppleves som viktig. Guri uttrykker viktigheten på denne måten: " Teamet er alltid strålende. Teamet er det du støtter deg på – Det er jo limet, hvis ikke går en jo på en vegg." I tillegg er teamet viktig i møter der samarbeid med andre parter kanskje ikke fungerer like optimalt som man kan håpe på. Dette kan være både samarbeid med skolens ledelse, spesialpedagogisk rådgiver, foresatte og andre instanser utenfra som BFT, BUP og lignende. Alle tre kontaktlærerne trekker frem positive erfaringer med teamsamarbeidet. Her føler de at en får støtte, hjelp, trøst og en fin mulighet til å lufte og drøfte frustrasjoner. Støtten fra teamet gjør at hverdagen blir overkommelig, selv om den har vært både tøff og utfordrende til tider.

## **Kapittel: 6 Ønske om mer kompetanse**

I analysen av datamaterialet fant jeg at alle de tre kontaktlærerne savnet mer kunnskap og kompetanse i psykisk helse i skolen. I dette kapitlet vil jeg først presentere relevant teori. Deretter presenterer jeg empiri og analyse som drøftes i lys av tidligere forskning og teori. Avslutningsvis vil det komme en oppsummering og diskusjon av de funnene jeg har gjort.

### **Teori**

Skogen, Smith, Aarø, Siqveland og Øverland (2018) la frem en rapport om barn og unges psykiske helse. Rapporten anslår at cirka syv prosent av barn frem til og med skolealder har symptomer på psykisk lidelse og cirka fem prosent av dem får behandling. Skogen med flere (2018) hevder videre at psykiske lidelser er en så stor folkehelseutfordring at forebyggende og helsefremmende innsats er viktig for å kunne hjelpe barna. Hjelpen må skje der barna befinner seg og skolen er en av de arenaene. Skolen er en viktig arena både for faglig og sosial utvikling. Skolemiljøet påvirker og samvirker med barn og ungdoms helse og livskvalitet. I *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2018)* §9, heter det at "Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring". Skolen skal ikke bare være en god plass å lære, men også en god plass å være (Opplæringslova, 2018). Som et ledd i å styrke de minste elevene, har regjeringen satset på tidlig innsats, mellom annet ved at småtrinnet har fått økt bemanning av trygge voksne og kompetente lærere (Opplæringslova, 2018). Søkelyset rettes mot inkluderende praksis i et forsøk på å sikre at barn blir anerkjent og respektert som en betydningsfull del av fellesskapet. Det legges til rette for et tverrfaglig samarbeid i skolen, hvor målet er blant annet å lære barn at det å være forskjellig er normalt (Sjøberg, 2019).

Psykiske vansker handler om alle former for psykiske plager og uhelse (Kvelling, 2015). Skau (2011) trekker frem at livskvaliteten øker når en øker sin personlige utvikling. Dersom man velger å ikke endre væremåte og handlingsvalg, vil gamle mønster fortsatt være styrende og man gir dermed avkall på økt livskvalitet samtidig som en reduserer andres utbytte av å tilbringe tid med en.

### **Empiri og analyse**

Skolen skal gi tilpasset opplæring til elevene. Dette er et prinsipp som tar hensyn til individuelle variasjoner innenfor fellesskapet av en klasse eller et trinn (Moen, 2017). I analysen av

datamaterialet fant jeg at kontaktlærerne var spesielt opptatt av mangelfull kompetanse innenfor psykisk helse.

*Jeg har jo ikke noen annen kompetanse enn den lærerskolebiten, skulle absolutt hatt mer om psykisk helse, og den biten fordi det føler jeg kommer mer og mer. Det er jo noe som absolutt burde vært inne på timeplanen. Lik ens kurs om incest og seksuelle overgrep, det er absolutt nyttige å ha. Ja det er jo mange ganger jeg blir litt rådvill, tenker hva gjør en når en har hatt samme samtale med barnet gang på gang og en snakket om først så blir en jo litt slik at han sier det er ingen som like meg, jeg kan like godt dø. Det blir jo litt mangel på kompetanse. En kan jo henvise til helsesøster, men det er jo ikke bestandig en vil gå dit heller. Så en skulle absolutt ha hatt litt mer av det psykiske inn i skolen (Frida, 150319, s 9).*

*Psykisk helse til barna. Jeg opplevde særlig med det gamle trinnet (hvor denne eleven gikk), at det var veldig mye psykisk uhelse altså. Der skal vi hjelpe, trøste og alt det der og så har vi ingen kompetanse på feltet – Vi er ikke psykologer, men vi som står mye i det, skulle gjerne hatt litt psykologutdanning (Guri, 220319, s.16).*

Skau (2011) trekker frem at det å være profesjonell i arbeidet med mennesker innebærer at en klarer å skille mellom egne og andre sine behov og samtidig klare å sette en annen i sentrum. Dette kaller hun kongruens – å være ekte og entydig som person når en gjør det. Frida og Guri hevder at de forsøker etter beste evne å opptre med kongruens og profesjonalitet i møte med elevene. Likevel sitter de igjen med en følelse av mangelfull kunnskap om psykisk helse, og utdanning som setter en brems for effekten av tiltakene. De opererer etter beste erfaringsmessige evne, men de savner faglig støtte og tyngde.

I intervjuene kommer det klart frem et savn fra alle informanter om mer kunnskap om psykisk helse. Som lærer selv opplever jeg i dag et stressnivå blant dagens elever som er betydelig øket dersom man sammenligner med bare noen år tilbake. I Tidsskrift for ungdomsforskning (2018), fant forskerne at en av ti ungdommer har problemer med å takle press i hverdagen. Jenter var mer utsatt for høyt press enn gutter. De fant også at det er en stor sammenheng mellom høyt press og bruk av sosiale medier. (Bakken, Aaboen, Eriksen, 2018). Barn og unge er mer stresset i dag, og uten erfaringer på å takle motgang fører dette til at stadig flere unge blir mer og mer stresset og deprimert. Kontaktlærerne forteller om en hverdag der det er behov for å møte elever med ny kunnskap om psykisk helse.

I intervjuet under spørsmål om kompetanse og om de savner noe, trekker Guri frem noe som trekker sammenhengen mellom erfaringsbakgrunn og evnen til å takle problem frem i lyset.

*Jo, jeg føler vel at jeg har livets skole, pluss mange års erfaring fra skoleverket. Det å ha møtt mange elever. Akkurat utdannelsen min vet jeg ikke om jeg kan bruke så mye lenger. Det som har vært nyttig for meg er ikke minst det å ha barn selv og ha hatt et barn selv som slet i forbindelse med skilsmissen. Da måtte mor trå til med all sin intuitive kunnskap. Det har jeg brukt mye i forhold til elevene på skolen, det jeg erfarte med min egen sønn." (Guri, 220319, s.16).*

Denne informanten har lang fartstid i skolen og har sett og erfart at det å ha livserfaringer som en kan ha med seg inn i klassen er en nyttig og nødvendig ressurs for å klare å håndtere elever og utfordringer i skolehverdagen. Her samsvarer det informantene sier med forskningen når det gjelder behovet for mer kompetanse på psykisk helse i skolen.

*Jeg synes kanskje at jeg savner å ha mer kompetanse i forhold til saker som i barneverns kategorien. Når det gjelder sosio-emosjonelle vansker at vi har jo fått altså når den ny type problematikk rundt en del fremmedspråklighet, årsaker til hvorfor en kommer hit i forhold til innvandring, flyktning fra det ene eller det andre landet, altså det er en del nye tilfeller som har kommet opp altså jeg føler allikevel ikke at jeg ikke er flink nok da. Jeg synes det er vanskelig å finne en patentløsning, altså slik at når jeg ser dette tilfellet – da gjør jeg sånn her, så lett er det ikke. Jeg prøver alltid å legge vekt på dialogen med hjemmet. Prøver å få en felles forståelse på en problematikk og få til et samarbeid rundt det, og det er jo en utfordring når det ikke er en felles forståing når ikke det ligger i bunn så kompliserer det da. Og så prøver jeg jo å legge vekt på fokus om mestring, da. Altså at jeg bruker belønningssystem, det som er positivt da. Det er jo to sånne grunnprinsipp tenker jeg da (Edel, 070319, s. 4).*

"Å investere i et godt psykososialt skolemiljø er noe av det smarteste vi kan gjøre for barn og unges psykiske helse" (Svendsen , 2019). Sitatet er hentet fra en artikkel i norsk psykologforening. Denne artikkelen trekker også frem viktigheten av gode lærer-elev relasjoner for å styrke elevenes psykiske helse. I boken "Boken som mangler" kommer det frem et budskap om at skolen bør gi grunnleggende kunnskap om hvordan man kan opprettholde god psykisk helse blant barn og unge. I høringsutkastet til den nye læreplanen som skal komme i 2020, er den overordnede delen klar. Her er temaet folkehelse og livsmestring et av tre temaer som vektlegges. Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene



kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende. videre nevnes det at dette skal bidra til å lære elevene å handtere motgang og medgang, personlige og praktiske utfordringer best mulig (Halvorsen, 2018).

### **Oppsummering og diskusjon**

I dette kapittelet har jeg rettet søkelyset mot de tre kontaktlærerne sine opplevelser av manglende kompetanse innen psykisk helse. Kontaktlærerne gav uttrykk for at de manglet kunnskaper om psykisk helse og at de så et behov for slik kompetanse for å kunne undervise elevene sine på en god og ansvarsfull måte.

Dagens skole er under stadig endring. Verden blir mindre ved at det kommer stadig flere nasjonaliteter inn i den norske skolen. Mange barn har med seg ulik erfaring og evne til livsmestring når de kommer. I tillegg opplever barna en stadig endring i hverdagen der det er mer fokus på prestasjoner og krav, selvhverdelse. Over tid har skilsmisseraten økt og endringer i familiesituasjoner er vanlige. Dette er noe som barna tar med seg inn i skolen og som fører til utfordringer som de må lære å hanske med i tillegg til faglige utfordringer gitt fra skolen. Lærere opplever frustrasjon over å ikke vite hva som er årsaken til elevens atferd og over å komme til kort i bestrebelser for å styrke og hjelpe barnet. Lærerne er innforstått med at skolen er for alle og at barna har ulik innhold av erfaringer og opplevelser med seg i sekken når de begynner på skolen. Frida kunne fortelle om frustrasjon i forhold til at elevene ikke ville til helsesøster og at hun dermed måtte være "psykolog", uten kompetanse på området. Frida følte at hun kom til kort i forhold til eleven som hun hadde mange samtaler med, og eleven avslutter med at "ingen liker meg, jeg kan like godt dø".

Temaet psykisk helse er et tema de etterspør og som de føler de trenger mer kunnskaper om for å kunne se, forstå og dermed hjelpe elever med sosio-emosjonelle vansker. Den nye læreplanen som skal tre i kraft fra neste skoleår har psykisk helse som et av tre mål i den generelle delen. Dette viser et samsvar mellom det nasjonale myndigheter sier og det kontaktlærerne opplever i forhold til at temaet er viktig og må settes inn i en mer strukturert plan for de som skal undervise barn og unge i dag. Mange barn har egne krav til å lykkes på alle fronter. Dermed kommer presentasjonsangst mer til uttrykk i hverdagen. Når barn opplever mer fokus på seg, stiller de selv og flere egne krav.

Testregimet i skolen der elever testes og kartlegges mer i dagens skole enn før, kan ha noe med dette å gjøre. Hva har dette å si for barns helse? Barn i dag er med sine foresatte på kontaktlærersamtaler og dermed blir de ansvarliggjort for sitt eget arbeid og sin egen innsats i skolen. Skolen er i stadig endring. Dette kan oppleves både positivt og negativ – du blir sett og tatt på alvor, men samtidig møter du som elev flere krav gjennom hele utdanningsløpet og videre inn i arbeidslivet. Hva gjør dette med barnet? Barn følges mer opp av sine foresatte i dag enn før, de heies frem og opplever oftere en forventning om at de skal være "best" på sitt område. Mange er ikke rustet til å møte motgang før de kommer til skolen. Samtidig er ikke skolens løp lagt opp som et løp som tar innover seg at barna kanskje ikke takler motgang like godt som før. Skolen krever fokus på undervisning og å være gode læringspartnere. Den ønsker at elevene skal kunne bygge gode relasjoner både med medelever og med lærer. Mange forskere, blant annet Moen (2016) og Skau (2011), hevder at gode relasjoner mellom lærer- og elev er viktig for å lykkes i dagens skole. Gode relasjoner krever tett og god samspill mellom partene og tar dermed tid å bygge opp.

Kontaktlærerne trekker frem livserfaring som et nyttig redskap i klasserommet når de møter elever med sosio-emosjonelle vansker. Erfaringen kan være nyttig i seg selv, men kan også gjøre lærere mer bevisst på hvem de er og hvordan de kan gå frem for å se hver enkelt elev, og møte elever med ulik innfallsvinkel for dermed å kunne hjelpe de best mulig. Skau (2011) trekker frem betydningen av personlig kompetanse i yrker der samarbeid og møter mellom mennesker står sentralt. I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen nevnes det også at krav om personlig kompetanse, endrings og utviklingskompetanse er grunnlag lærere må ha for å kunne møte framtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kontaktlærerne føler at flere elever i dag har behov for å bli sett og møtt på en måte de ikke helt har anledning til å tilfredsstille. Kontaktlærerne føler frustrasjon over å ikke ha nok kunnskap om disse nye utfordringene elevene sliter med samt hva som er den bakenforliggende årsaken til elevens atferd og reaksjon i ulike situasjoner. De føler at de har lite ressurser til å kunne strekke langt nok i en travel hverdag. Ofte styres de også av ytre rammer. Lærerne opplever mer "uhelse" på noen trinn. De fremhever viktigheten av å ha god støtte både internt på skolen, med hjemmet og ikke minst med instanser utenfra. For å kunne investere i gode relasjoner til elevene sine trenger de tid.

## Kapittel 7: Avslutning

I denne studien har problemstillingen vært: *Hvordan erfarer og opplever tre erfarne kontaktlærere å ha og undervise elever med sosio-emosjonelle vansker i klassen sin?* For å svare på problemstillingen har jeg intervjuet tre erfarne kontaktlærere. I analysen av datamaterialet fant jeg at kontaktlærerne var spesielt opptatt av: Betydningen av lærer-elev relasjonen for elever med sosio-emosjonelle vansker, samarbeid som et virkemiddel for å håndtere disse og mangelfull kompetanse i psykisk helse.

Jeg vil presentere en sammenfatning av de tre områdene jeg identifiserte og vurdere disse opp imot problemstillingen min. For hvert av områdene drøfter jeg funnene i lys av individ- og systemperspektivet, retter et kritisk blikk på studien og komme med noen tanker om videre tema jeg kunne tenke meg å forsket mer på.

I kapittel 4 ble lærer - elev *relasjoner* diskutert. I analysen av datamaterialet fant jeg at de tre kontaktlærerne var opptatt av relasjonen til elevene med sosio-emosjonelle vansker. De fortalte om elever som ofte var sinte, redde og uforutsigbare i overgangssituasjoner og i nye situasjoner som for eksempel det å ha studenter inn i klassen. Elevene kunne bli både fysisk og verbalt utagerende, kaste ting rundt seg, sloss med barn og voksne, og stikke av fra undervisning. Denne utfordringen gav alle lærerne uttrykk for at de hadde.

Elever som viser sosio-emosjonelle problemer blir ofte sett på som utfordrende og tidkrevende. De trenger mye og tett oppfølging gjennom hele skoledagen. Lund (2015) peker på at jo mer kaos det er på innsiden, desto viktigere med struktur og gode rammer på utsiden. En god lærer-elev relasjon vil være viktig for å skape forutsigbarhet, trygghet, elevtrivsel samtidig som det bidrar til faglig og sosial utvikling. For elever med sosio-emosjonelle vansker, vil det å vite at de har en voksen de kan stole på og kunne støtte seg til, være en viktig faktor i skolehverdagen. Alle barn trenger å bli sett og hørt, uansett hvilke utfordringer de har. Det å vite at du har en trygg voksen å gå til om du skulle trenge det, kan bidra til trygghet for elevene. Gode relasjoner vil også være viktig for at lærerne skal kunne "se" alle elever i løpet av en skoledag. Når relasjonen mellom lærer og elev er god, vil det være lettere for eleven å ta kontakt ved behov. Faktorer som forutsigbarhet, tillit, trygghet og en anerkjennende kommunikasjon er viktig å være bevisst i arbeidet med elever som har sosio-emosjonelle vansker. Når man har vist seg

som en god klasseleder, samtidig som man etablerer tillit og viser at en ser og forstår eleven, er man på god vei til å skape en god relasjon med elevene.

Moen (2016) påpeker at relasjonsbygging til elevene er en prosess som foregår til enhver tid hvor lærer og elev tilbringer tid sammen (klasserom, friminutt, utflukter og så videre), og dermed ikke har noe med for eksempel ressurstilgangen å gjøre. Størst effekt av den positive lærer - elevrollen oppnås ifølge Moen (2016), ved at man ser funnene i hennes studie i sammenheng og innvevd i hverandre. Elever som kontaktlærerne mente kunne ha sosio-emosjonelle problemer ble raskt sett og forsøkt bygd god relasjon til. Lærerne var opptatt av å finne gode og konstruktive løsninger som kunne hjelpe elevene til å kunne få en bedre skolehverdag.

Ser man relasjon mellom lærer og elev opp imot individ og systemperspektiv teori i kapittel 2, viser funnene mine at kontaktlærerne har fokus på et systemperspektiv. Dette kan illustreres med eksemplet fra kapittel 4 om lærer-elev relasjon hvor Guri trekker frem forståelsen for elevens atferd, ved å se på atferden som et uttrykk for at eleven var redd for henne. Hun satte inn ressurser for å finne ut hva som var årsaken til den urolige atferden hos eleven, og prøvde å endre systemet rundt eleven da hun mente dette var den egentlige årsaken til den utagerende atferden. Denne måten å håndtere eleven på samsvarer med Moen (2016) sin tolkning av systemperspektivet, hvor man retter oppmerksomheten i all hovedsak mot konteksten barnet er i. Optimismen i dette perspektivsynet, som Moen trekker frem følte jeg under intervjuet med Guri, hvor hun beskriver lettelsen ved å finne ut at eleven var redd for henne, da kunne hun endre på dette ved å sette inn mye ressurser på å bygge en relasjon og trygge eleven. Et annet eksempel som kan tyde på et systemperspektivsyn blant kontaktlærerne er Edels sin kommentar på begrensinger i forhold til å kunne hjelpe eleven, "Jeg synes det er så veldig mye av de ytre rammene som setter begrensinger på hvordan jeg kan hjelpe eleven". Samtidig kommer det frem trekk som og tyder på et individperspektiv blant kontaktlærerne. De er opptatt av å ta noen elever ut og jobbe med dem segregert fra klassen, i noen økter. Moen (2016) peker på at i individperspektivet ser man i hovedsak lærevansken som forhold kun knyttet til barnet. Faren ved en ensidig bruk av individperspektivet er blant annet at det kan føre til segregering og ekskludering, da den pedagogiske konsekvensen kan bli eneundervisning, noe som er i strid med ideologien om en inkluderende skole. I intervjuet kommer det ikke frem noen direkte refleksjon rundt bruken av eneundervisning.

Alle de tre kontaktlærerne reflekterer over betydningen av relasjon til elever med sosio-emosjonelle vansker. De har et stort fokus på relasjonen og dens betydning for sårbare elever. Skal man være kritisk, kan man stille spørsmål om kontaktlærerne har en god nok forståelse av hva en relasjon er? Dette er et interessant spørsmål for videre arbeid.

Et annet spørsmål som også dukker opp her er de stille barna. Ved en grundigere gjennomgang av lærer - elev relasjonen, kommer det frem at ingen av informantene diskuterer de stille barna. Intervjuene er preget av kontaktlærernes beretninger om de urolige barna, men sosio-emosjonelle problemer handler også om de stille barna. Jeg stiller meg undrende til at ingen har fokus på de stille barna. Hva kan årsaken til dette være? Er det jeg som fersk forsker som har gått i fellen og ikke stilt gode nok spørsmål underveis i intervjuene? Har det vært noen signaler som kontaktlærerne har kommet med, som jeg ikke har oppfattet underveis i samtalen, og dermed ikke fulgt opp godt nok eller er det rett og slett ikke fokus på dette problemet hos de kontaktlærerne jeg intervjuet? Det er ikke mulig for meg å trekke noen konklusjon rundt dette. Jeg synes det er et interessant funn som jeg gjerne kunne tenkt meg å utforsket mer.

Det kunne også vært interessant å studere problemstillingene i oppgaven i et videre perspektiv ved å trekke in flere informanter fra flere skoler. En annen utvidelse kunne være å trekke inn elevene som informanter. Gjennom å intervju flere lærere og eventuelt elevene ville jeg fått et bredere grunnlag for å si noe om viktigheten i funnene mine. Jeg kunne også fått sett om elevene deler lærernes syn i viktigheten av god relasjon. Det kunne også ha vært interessant å observere lærer-elev relasjon i klasserommet for å få et mer helhetlig bilde, og en større forståelse av informasjonen de deler med meg i intervjuene.

I kapittel 5 ble temaet samarbeid presentert. I analysen av datamaterialet fant jeg at samarbeid både internt og eksternt var viktig. Samarbeid med foresatte, ledelse og kollegaer på trinnet, og med eksterne instanser var viktig for lærerne. De reflekterte over at de hadde tett kontakt med hjemmet, og jevnlig samtaler med barnet. Et godt skole-hjem samarbeid er et viktig bidrag for at barnet skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt.

Samarbeid med hjemmet kan i noen tilfeller by på problemer når hjemmet ikke ser det skolen ser. Lærerne opplevde ofte i slike situasjoner at hjemmet var fornektende. De kunne opptre uforutsigbart og ville ikke samarbeide med skolen. Dette byr på utfordringer, der det krevde at skolen tok kontakt hver gang barnet deres gjorde noe som var viktig at hjemmet ble gjort

oppmerksom på. I ett av tilfellene førte dette til at hjemmet valgte å få barnet utredet privat gjennom BUP. Skolen opplevde det som vanskelig, da de ikke hadde kontroll på situasjonen og følte de ikke visste hvordan de best mulig skulle handtere barnet og foreldrene. Mangel på gjensidig informasjon førte altså til usikkerhet og vansker med å tilrettelegge godt nok for barnet på skolen. Ser man dette i lys av teori om individ og systemperspektiv, kan man se en antydning til at lærerne bruker et individperspektiv i forhold til at det er hjemmet som ikke ser at barnet har et problem. Konsekvensen er her at hjemmet velger et annet løp henvender seg for å få hjelp utenfra.

Samarbeid internt på skolen var også viktig. Teamet ble beskrevet som limet i hverdagen til kontaktlærerne. Når man stod i konflikter med elever, var det å bli møtt med kollegaer som forstår, ser og lytter til deg viktig. Bare det å kunne få tømme seg for frustrasjon, få en klem og lignende, var god hjelp og støtte som opplevdes nødvendig for å kunne komme gjennom en utfordrende hverdag.

Ledelsens støtte og hjelp ble trukket frem på ulike måter. To av kontaktlærerne mente fikk god støtte og hjelp fra ledelsen, mens den siste mente det ikke var god nok støtte og hjelp. Informanten savnet det at ledelsen på eget initiativ kunne komme og spørre hvordan det går, når de visste at man stod i en vanskelig situasjonen med elev(er) med sosio-emosjonelle vansker. Støtte fra spesialpedagogisk koordinator var også ulik mening om. Noen mente de fikk god kontakt og støtte, andre nevnte endringer skolens ledelse gjorde ved å gå fra tre til en koordinator som utfordrende. Kritikken gikk da på at spesialpedagogisk koordinator ikke var like tilgjengelig som før. Dermed opplevde de at man ikke fikk god nok kontakt og dermed god nok støtte, ved behov. Samarbeid med internt ressursteam (IRT) ble sett på som godt og positivt, men de ønsket mer av dette i perioder før problemene ble for store til å kunne håndteres av kontaktlærer alene.

Samarbeid med andre instanser ble også trukket frem. Alle tre kontaktlærerne mente at det tok for lang tid fra en sak ble sendt til BFT for utredning, og til en sakkyndig vurdering kom tilbake til skolen. De kom også med ulike ønsker/forslag for å kunne hjelpe med problemet i form av at ressursene burde økes eller at man fikk en annen type hjelp der eksterne kom inn i skolen og veiledet direkte i saken. En av kontaktlærerne hadde positive erfaringer med dette.

Et viktig funn i denne analysen var at de ikke hadde fokus på samarbeid med eleven. Buli-Holmberg (2016) vektlegger samarbeid med eleven som den viktigste samarbeidsformen, og det kan her være nyttig å stille noen spørsmål til hvorfor temaet ikke er belyst. Hva kan årsaken til dette være? Er det for dårlig utformet spørsmål fra min side som gjør at temaet ikke er vektlagt i besvarelsen? Har det vært noen nyanser i intervjuvarene som jeg ikke oppfattet og dermed ikke gikk videre på under selve intervjuet? Eller er det bare noe de ikke har vektlagt av andre årsaker. Det er ikke mulig for meg å komme med noen konklusjon på dette i min studie, men det kunne vært interessant å gå videre på dette funnet, dersom jeg skulle ha forsket videre med oppgaven.

For å svare på spørsmålet under problemstillingen min om kontaktlærerne samarbeidet med andre om sosiale og emosjonelle problemer, har jeg nå kommet frem til at alle tre kontaktlærerne samarbeidet både internt på skolen med team, andre kollegaer, spesialpedagogisk koordinator, IRT og ledelsen, i tillegg til andre instanser som BFT, BUP og hjemmet. Samarbeidet var ikke alltid like vellykket og de savnet mer tiltak fra alle parter bortsett fra teamet – det ble vurdert som en viktig ressurs hvor man kunne få støtte, forståelse og energipåfyll. Ser man dette i lys av teori om individ og systemperspektiv, kan man se en antydning til at de har tro på og jobber ut fra et systemperspektiv. Kontaktlærerne viste også antydning til individperspektiv tenkning, i synet deres i forhold til deres samarbeid med eleven, om enn i noe svakere grad. Ser jeg litt nøyere på perspektivsynet, kan jeg ikke trekke noen konklusjon på om de vektlegger et system der både individ og systemperspektiv er vevd sammen, slik Moen (2016) mener er det mest effektive perspektivsynet.

Som en oppsummerende konklusjon kan man si at kontaktlærerne var opptatt av samarbeid både internt og eksternt. Men fokus på samarbeid med eleven var ikke tilstede.

I kapittel 6 ble temaet ønske om mer kompetanse presentert. I analysen av datamaterialet fant jeg at alle tre kontaktlærerne savnet mer kunnskap og kompetanse om psykisk helse i skolen. Kontaktlærerne forteller at de er innforstått med at skolen er for alle og at barna har ulikt innhold av erfaringer og opplevelser med seg i sekken når de begynner på skolen. De opplever elever som ikke er godt nok rustet i forhold til den endringen av hverdagen som de lever i. Med dette menes det at elevene opplever en stadig endring i hverdagen, der det er mer fokus på prestasjoner, krav og selvhevdelse. Faktorer utenfor skolen som skilsmisser og endringer i familiesituasjoner er andre eksempel på faktorer som påvirker. Dette er noe barna tar med seg inn i skolen og utfordringer som de må lære å hankses med i tillegg til de faglige utfordringer

gitt fra skolen. Kontaktlærerne forteller om en fortvilelse ved å komme til kort når de skal hjelpe elevene med de andre utfordringene de sliter med, i tillegg til de faglige. Livserfaring er en god hjelp i denne prosessen, men likevel føler lærerne at mer kunnskap om psykisk helse ville ha hjulpet dem til å forstå elevenes handlinger bedre og dermed kunne tilrettelagt skoledagen bedre. Det kan synes som at tankegangen deres er preget av synet på systemperspektiv, der de mener at ved å endre systemet rundt eleven, vil atferden endres og bedres.

Myndighetene har mer fokus på psykisk helse i dag, og fra høsten av trer den nye læreplanen i kraft med psykisk helse som ett av tre overordnede punkter. Dersom jeg skulle forsket videre på temaet i oppgaven ville det vært interessant å se mer på psykisk helse og om skolen med de nye overordnede målene vil være bedre rustet til å hjelpe elevene med sosio-emosjonelle problemer.

Funnene i denne studien bør sees i sammenheng. Lærer-elev relasjoner, samarbeidsrelasjoner og et fokus på kompetanse rettet mot psykisk helse, er alle faktorer som gjensidig påvirker hverandre både negativt og positivt.

Å arbeide med denne oppgaven har vært en lærerik og spennende prosess. Kunnskapen jeg har fått i denne prosessen ønsker jeg å ta med meg videre i arbeidet mitt som lærer og spesialpedagog. Jeg har fått en økt forståelse for viktigheten av arbeidet som gjøres i klasserommet, og blitt minnet på og styrket i troen på at arbeidet som gjøres som spesialpedagog er meningsfullt og virker. Jeg opplevde at prosessen med å intervju kontaktlærerne gav begge parter nyttig innsikt. Jeg håper at de får noe ut av den tiden de tilbragte med meg under intervjuet. Jeg håper også at oppgaven kan være med på å trekke viktigheten av lærerne, klasserommet og arbeidet som foregår der mer frem i lyset.



## Litteraturliste

Bakken A., Aaboen, M., Eriksen I. M.(2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelser av press og stress. Tidsskrift for ungdomsforskning 18, nr. 2, s. 46-76. ISSN online: 1894-1036 NOVA, OsloMet . Sist besøkt 22 juni 2018.

Berg K. (2018);\_Hvordan lærernes samspill med kolleger og ledelse påvirker skolens utvikling. Debattartikkel i Utdanningsnytt.no, Bedre skole. Nr.1/ 2018.

Brandtzæg I., Torsteinson , Øiestad G. 2017: "Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner" Artikkel i Utdanningsnytt.no, Bedre Skole, Nr.1/ 2017.

Buli - Holmberg, J. og Ekeberg T. R. ( 2016). Likeverd og tilpasset opplæring i en skole for alle. Oslo: Universitetsforlaget AS 2. Utgave.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). Forskningsmetode for lærerutdanningene. Oslo: Abstrakt forlag AS.

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

Drugli, M.B. (2013). Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel. Oslo: Cappelen Damm AS.

Endrerud, T. ( 2003). Atferds- eller samspillsvansker sett i et økologisk systemperspektiv, Rapporter fra Høgskolen i Buskerud, nr. 39.

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1-7 trinn og 5-10 trinn, fastsatt av kunnskapsdepartementet 1. Mars 2010.

*Halvorsen, P.* (2018). Psykisk helse i skolen fra 2020. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/psykisk-helse-i-skolen-fra-2020>. Sist sett 15.08.2019.

Haug, P. (2011). Å være lærer. I.M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red), Lærerarbeid for elevens læring 1-7 (s. 19-40) Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Haugen R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? Haugen R. (red.). Børresen R., Nilsen V., Raundalen M., Rosenvinge J. H., Schultz J. H., og Vogt A. *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker.* (s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Kristiansen, T. (2004). Foreldrene – skolens nye ressurs. Utfordringer til samtale mellom lærere og foreldrene. Oslo: Cappelen Damm AS.

Kunnskapsdepartementet, 2019. Skolen må bli bedre til å løfte guttene. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolen-ma-bli-bedre-til-a-lofte-guttene/id2627907/> sist besøkt 05.08.2019.

Kunnskapsløftet, 2006  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det Kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.

Kvello, Ø. (2015). Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.

LaRocque, M. Kleiman, I.&Darling, S.M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. Preventing school failure: Alternative education for children and youth, 55(3) s. 115 – 22. Hentet fra <http://parented.wdfiles.com/local--files/family-engagement/Parent%20Inv%20-%20Missing%20link.pdf> sist besøkt 16.03.2019 .

Larsen, A. K (2017). En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. Utgave Fagbokforlaget.no .

Lovdata: Lov om endringer i opplæringslova, friskolelova og folkehøyskoleloven (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2018-06-08-27>. Sist besøkt 06.08.2019 .

Lund, I. (2011). Sårbare elever i skolen. Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet, Spesialpedagogikk, Nr. 2/2011. Utdanningsforbundet, Oslo.

Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. Spesialpedagogikk, 20.11.2013. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/> 12.08.2019.

Moen, T. (2016). Positive lærer-elev- relasjoner. En fortelling fra klasserommet. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.

Moen, T. (2017). Tilpasset opplæring: Grunnleggende prinsipp for skolens virksomhet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (red.) *Didaktisk praksis 5.-10.trinn* (s.23-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahal, T. (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. Oslo: NOVA. Rapport 19/05. Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/laeringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-en-beskrivelse-og-evaluering-av-lp-modellen> sist besøkt 10.05.19 .

Nordahl T. (2015) Relasjonsbasert klasseledelse – faktorer i læringsmiljøet som bidrar til et godt læringsutbytte . Artikkel hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/thomas-nordahl-relasjonsbasert-klasseledelse.pdf> sist besøkt 10.6.2019 .

Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2015). Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Opplag 6.

Nordahl, T. Med flere (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.no .

Ogden, T. (2015). Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge. Oslo: Gyldendal Akademisk. 1. opplag .

Overland, T. (2007). Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Opplæringslova. (2018) Lov om grunnskole og videregående opplæringa. Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m., Sist besøkt: 14.06.2019. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> .

Opplæringslova. (2018) Lov om grunnskole og videregående opplæringa. Kapittel 5.1.Loven om spesialundervisning, §5-1: Rett til spesialundervisning. Sist besøkt: 14.06.2019. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> .

Opplæringslova. (2018) Lov om grunnskole og videregående opplæringa. Kap. 9a: Elevane sitt skolemiljø. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11). [Sist besøkt 14.06.2019](#) .

Opplæringslova. (2018). Lov om grunnskole og videregående opplæringa. Kap. 20: Foreldresamarbeid i grunnskolen og i videregående opplæring. Hentet fra "https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/oversikt/ (udir.no sist besøkt:16.3.19).

Persen L.H. (2010). En kvalitativ intervjustudie av hva spesialpedagoger på en skole ved en barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling vektlegger i opplæringstilbudet for ungdom med Asperger syndrom. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Trondheim: Norgestekniske-naturvitenskaplige universitet.

Postholm, M.B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen: fire læreres meninger og opplevelser Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 97(2), 127-140.

Roland, P. (2011): Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger handtere aggressiv [https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/Laringsmiljosenteret/Pdf/Respekt\\_te\\_mahefte\\_Problematferd.pdf](https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/Laringsmiljosenteret/Pdf/Respekt_te_mahefte_Problematferd.pdf) Sist besøkt 10.6.2019.

Røkenes, O. H & Hanssen, P.H. (2002). Bære eller briste – kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. Bergen: fagbokforlaget.

Samuelson, 2010, s.17. Høyfrekvent atferdspedagogikk. Nettverksarbeid som ressurs i lærende organisasjoner. Spesialpedagogikk, Nr. 7/2010. Utdanningsforbundet, Oslo.

Simcha-Fagan, O. & Schwartz, J.E. (1986): Neighbourhood and delinquency: An assessment of contextual effects. Criminology, s. 7.

Sjøberg R.H, (2019): En skole og barnehage med muligheter for alle. Artikkel hentet fra Statped magasinet, Nr. 1/2019.

Skau, G.M. (2011). Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker. Oslo: Cappelen Damm AS.

Skogen, Smith, Aarø, Siqveland og Øverland (2018). Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt. Rapport fra Folkehelseinstituttet.

Stortingsmelding Nr. 19 (2009–2010) Tid til læring. Oppfølging av tidsbrukutvalgets rapport, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec1> sist besøkt 19.6.2019

Svendsen, H.T (2019). Psykisk helse i skolen fra 2020. Artikkel i psykologforeningen.no. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/nyheter-og-kommentarer/aktuelt/psykisk-helse-i-skolen-fra-2020> sist besøkt 26.5.2019 .

Sæteren A.L, Moen T. og Rismark M. (2019). Langsomhet i undervisningen - en innfallsvinkel for å få barn med stille atferd mer deltakende i klasserommet. Spesialpedagogikk, Nr. 1/2019. Utdanningsforbundet, Oslo.

Sørli, M-A. (2000). Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus. Oslo: Praxis Forlag.

Sørli, M-A & Nordahl, T. (1998). Problematferd i skolen. Hovedfunn og forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Nova-rapport 12a/98.

Tangen, R. ( 2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring& R. Tangen (Red.), Spesialpedagogikk, (s. 17-22). Oslo: Cappelen Damm AS .

T.L. & Postholm, M.B. (red.): Klasseledelse – for elevenes læring. Trondheim: Akademika forlag, s. 41-66 .

Thagaard, L. S. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/> sist besøkt 26.5.2019.

Utdanningsdirektoratet (2019). **Samarbeidet mellom hjem og skole, Forskningsartikkel.** Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/> Sist sett 15.08.2019 .

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

”Tre kontaktlærere sine erfaringer og opplevelser med elever som har sosio-emosjonelle vansker”

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke erfarne lærere sine erfaringer og opplevelser med elever som har *sosio-emosjonelle* vansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

Prosjektet er Jorunn Tomasgard sin masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU. Formålet med arbeidet er å undersøke erfarne lærere sine erfaringer og opplevelser med elever i klassen sin, som har *sosio-emosjonelle* vansker. I prosjektet vil Tomasgard i løpet av våren 2019 intervju 3 lærere som et underlag for oppgaven. Innsamlet informasjon skal ikke brukes til andre formål.

Spørsmålene som skal belyses i arbeidet fokuserer på læreren sin rolle i møtet med elever med *sosio-emosjonelle* vansker. Spørsmålene har et spesielt fokus på

- Hvilke tiltak lærerne oppfatter som virkningsfulle og som har positiv effekt i tilrettelegging av skolehverdagen for elevene?
- Hvilke kompetanser innehar eller burde lærerne inneha for å lykkes i dette arbeidet?
- Hvilke typer samarbeid oppfatter lærerne har effekt på resultatet?
- Hvilke relasjoner har effekt på resultatet og hvordan bygges relasjoner?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet med Jorunn Tomasgard som masterstudent og Torill Moen som veileder.

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

Du blir spurt om å delta fordi du har lang erfaring med arbeid med elever med *sosio-emosjonelle* vansker. Kriteriene vi har brukt for utvelgelse er at læreren

- har arbeidet i minimum 5 år på barnetrinnet
- har eller har hatt elever med *sosio-emosjonelle* vansker i klassen
- har erfaring med samarbeid med andre instanser som er involvert i prosessen med disse elevene

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

Deltakelse innebærer å være med på ett intervju som tar ca. 1 time. Intervjuet er et semistrukturert intervju. Det innebærer at intervjuer har satt opp noen temaer og spørsmål som utgangspunkt. Samtidig er det hvordan intervjuet utvikler seg underveis som er styrende. Det er dine tanker og det du sier som vil være i mitt fokus. Det er derfor ingen faste svaralternativer å forholde seg til. Det er et mål at du skal snakke så fritt som mulig, uten å være bundet av riktige eller gale svar. Det er din opplevelse og erfaring som er det sentrale.

For å sikre alles anonymitet er det viktig at ingen navn på elever eller skoler nevnes i intervjuet, slik at ingen informasjon kan gjenkjennes.

For at intervjuer skal få med meg mest mulig av det du sier, benyttes en lydopptaker i intervjuet. Alle lydopptak slettes når masteroppgaven er ferdig, omtrent 30.juli 2019. Underveis vil opptaket kun behandles av intervjuer, og vil bli oppbevart på et sikkert sted. All informasjon som kommer frem er konfidensiell, og du vil som forskningsdeltaker bli gitt full anonymitet i den ferdige oppgaven.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg er anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger  
Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun Jorunn Tomasgard har tilgang til intervjuopptakene og transkribering. I oppgaven identifiseres informantene som Informant 1, informant 2 og informant 3. Navnet på skolen identifiseres ikke.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?  
Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. Juli 2019. Opptakene lagres på NTNU sitt utstyr og vil slettes når oppgaven er levert 30. Juli 2019.

## **Dine rettigheter**

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?  
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.



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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Jorunn Tomasgard ved NTNU på telefon 90161319 eller epost [jorunt@stud.ntnu.no](mailto:jorunt@stud.ntnu.no)
- Veileder Torill Moen ved NTNU 7341210 eller epost [torill.moen@ntnu.no](mailto:torill.moen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jorunn Tomasgard  
Masterstudent

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *”Tre kontaktlærere’s erfaringer og opplevelser med elever som har sosio-emosjonelle vansker”*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. *30.juli.2019*

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

Dette vedlegget inneholder intervjuguiden for oppgaven som ble brukt av meg. Spørsmålslisten som ble utdelt til informantene i intervjuet var identisk med unntak av at bokstavnene var fjernet, siden jeg ønsket at de kun skulle se åpne spørsmål.

### Intervjuguide for prosjektet

”Tre kontaktlærere sine erfaringer og opplevelser med elever som har

*sosio-emosjonelle vansker*”

Først informeres det om at for å sikre alles anonymitet er det viktig at ingen navn på elever eller skoler nevnes i intervjuet, slik at ingen informasjon kan gjenkjennes. Det er og viktig at du ikke gir konkrete identifiserende kjennetegn når du snakker om elevene.

#### 1. Bakgrunnsspørsmål

- a. Hvor mange år har du jobbet i skolen som kontaktlærer?
- b. Hvilken utdanning har du?

#### 2. Hvilke erfaringer har du med elever med sosio-emosjonelle utfordringer?

Jeg vil gjerne spørre om ett eller flere tilfeller der du har hatt elever med *sosio-emosjonelle* vansker i klassen din som du mener kan være interessant for denne oppgaven.

- a. Kan du beskrive eleven for meg uten å gi detaljer som kan identifisere vedkommende? Hadde eleven en diagnose når du fikk ansvaret? Når og hvordan kom vanskene til uttrykk?
- b. Hva gjorde du i startfasen av arbeidet med eleven?
- c. Snakket du med noen om dette?
- d. Hvordan gikk du frem for å hjelpe barnet? Hva savnet du i denne prosessen?

#### 3. Jeg ønsker å stille spørsmål rundt hvilken kompetanse du synes er viktig for å hjelpe elever med denne type problematik:

- a. Egne erfaringer, kurs, internt/eksternt, videreutdanning
- b. Kollegaveiledning
- c. Støtteapparatet sin rolle og kompetanse
- d. Opplever du at dette har hatt betydning for praksisen din? På hvilke måte (positivt/negativt)
- e. Savner du noe? Eventuelt hva/hvordan?

#### 4. Hva tenker du om samarbeid

- a) Hvilken betydning har ulike typer samarbeid hatt for deg og ditt arbeid rundt eleven?
- b) Samarbeid med hjemmet
- c) Samarbeid på skolen: teamet ditt, spes.ped koordinator, ledelse
- d) Andre instanser

#### 5. Hva tenker du rundt temaet støtte?:

- a. Hvilke betydning har støtte fra ledelsen, kollegaer, andre utenfra for arbeidet med eleven
6. **Føler du at du har det du trenger for å kunne jobbe med denne type elever?**
  - a. ressurser, tid, oppfølging....
7. **Hvis du skulle ha prøvd å forklart *sosio-emosjonelle* vansker, hvordan ville du ha forklart det?**
8. **Helt til slutt:**
  - a. Hvordan opplevde du det å bli intervjuet? Beskriv.
  - b. Dersom jeg lurer på noe i forhold til intervjusamtalen, kan jeg ta kontakt og spørre litt mer om dette?

Tusen takk for at du stilte opp til intervju og ville dele dine erfaringer og opplevelser med meg.

Setter stor pris på dette, og det er til stor hjelp i mitt forskning

### **Vedlegg 3: Tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste**

**NSD**

**Personvern**

01.04.2019 12:22

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 486821 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 01.04.2019. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.07.2019.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål -

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)