



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Erlend Megaard Jensen (signatur forfatter)
Veileder: Klara Øverland	
Tittel på masteroppgaven: Hvilke erfaringer har lærere i spesialskole med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse? Engelsk tittel: Which experiences do teachers in special needs school have with social competence development among pupils who practice externalized behavior in 5-7 th grade?	
Emneord: Sosial kompetanse, sosiale ferdigheter, eksternalisert atferd, læreres erfaringer, positiv atferdsstøtte	Antall ord: 39429 + vedlegg/annet: 17 Stavanger, 10.06.2020 dato/år

Forord

Etter fem år som student ved Universitet i Stavanger, der jeg de to siste årene har studert master i spesialpedagogikk kommer denne epoken i mitt liv til sin ende. Denne masteroppgaven representerer en vesentlig del av det jeg har lært gjennom studiet, som har vært både interessant og krevende. I den forbindelsen ønsker jeg å rette en stor takk til alle som har bidratt i prosessen.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som frivillig deltok i forskningsprosjektet, og som satt av tid til å dele kunnskap og erfaringer omkring oppgavens problemstilling. Deres refleksjoner har bidratt til å gjøre arbeidsprosessen både utfordrende og lærerik.

Jeg vil takke min veileder Klara Øverland ved Læringsmiljøsentret, Universitet i Stavanger. Din støtte, konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill i skriveprosessen har vært til stor hjelp.

Videre vil jeg takke mine medstudenter og kollokviegruppe Karen og Beffy. Fine samtaler, gode diskusjoner og gjennomgående oppmuntring gjennom de siste to årene har vært til stor hjelp og inspirasjon under studietiden.

Jeg vil også uttrykke en stor takk til familie, venner og kjæreste. Takk til mamma og pappa for forståelse og kontinuerlige støtte når ting har vært vanskelig og frustrasjonen har tatt overhånd. Utover dette vil jeg rette en stor takk til mine nærmeste venner. Min medboer Erlend, i tillegg til Tobias, Thomas og Øystein som stadig har etterspurt hvordan arbeidet har gått, samtidig som dere har gitt herlige avbrekk fra oppgaveskrivingen. Jeg vil også rette en stor takk til Susann, som jeg har tilbrakt mye tid sammen med i denne Corona tiden og under masterskrivingen. Du har vært en hverdagslig glede med din humor, i tillegg til en fantastisk støttespiller med dine beroligende ord.

Stavanger, juni 2020

Erlend Megaard Jensen

Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet var å gi en besvarelse av problemstillingen: Hvilke erfaringer har lærere i spesialskole med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?

Oppgavens hensikt har vært å gi økt innsikt og kunnskap rundt temaet. I denne sammenhengen ble læreres begrepsforståelse, opplevelser/erfaringer, tiltak og mestring studert. Det teoretiske bakteppe i studien tok utgangspunkt i nøkkelordene sosial kompetanse og eksternalisert atferd, hvor skoleperspektivet ble vektlagt.

Studiens metodikk bygger på en kvalitativ fenomenologisk tilnærming, der semistrukturert forskningsintervju ble benyttet. Utvalget bestod av fem lærere fra samme spesialskole som hadde lang arbeidserfaring i skolen.

Hovedfunnene fra forskningsprosjektet indikerte at skolens pedagogiske rammeverktøy positiv atferdsstøtte (PAS), var gjennomløpende for arbeidet med sosial kompetanse og håndtering av ulike atferdsproblemer. Informantene fremhevet positive mestringsopplevelser, der metoder som ble benyttet i arbeidet vektla modellering, veiledning, støtte og speiling i hverdagslige og naturlige situasjoner. De viste også god kjennskap og forståelse av begrepene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Derimot var eksternalisert atferd et relativt ukjent begrep, der informantenes forståelse og refleksjoner omkring aggresjonsteoretiske perspektiver var snevert. Funn relatert til utvikling av sosial kompetanse og typiske faktorer til at elever eksternalisere, samsvarer med mye tidligere forskning på områdene. Videre viste funnene at informantene hadde positive erfaringer med foreldresamarbeid, mens samarbeidserfaringer med hjelpetjenester var varierende. Gjennomgående virket det som informantene hadde en diagnoseuavhengig og konsekvenspedagogisk tilnærming i deres arbeid, samt som klasseledelse og mobbing i mindre grad ble vektlagt. Det er behov for mer forskning omkring positiv atferdsstøtte (PAS) i skolen.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag.....	3
1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn og tidligere forskning	7
1.2. Studiens formål, problemstilling og avgrensning	8
1.3. Oppgavens struktur.....	10
2. Teori	12
2.1. Sosial kompetanse	12
2.2. Sosiale ferdigheter.....	14
2.2.1. Samarbeid	15
2.2.2. Selvkontroll.....	16
2.2.3. Selvhevdelse	17
2.2.4. Ansvarlighet.....	17
2.2.5. Empati.....	18
2.3. Utvikling av sosial kompetanse	18
2.3.1. Samspeillet mellom arv og miljø.....	19
2.3.2. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	20
2.3.3. Tilknytningsteorien	21
2.3.4. Et sosialt kognitivt perspektiv på sosial utvikling	22
2.3.5. Motivasjonsteori.....	23
2.3.6. Sosial informasjonsbearbeiding (SIP-modellen)	24
2.3.7. Risiko- og beskyttende faktorer	26
2.4. Eksternalisert atferd.....	26
2.4.1. Aggresjon og mobbing	27
2.4.2. Norm- og regelbrytende/antisosial atferd.....	29
2.4.3. Hyperaktivitet/uoppmerksomhet.....	29
2.4.4. Toleransevinduet.....	30
2.4.5. Læreres stress og mestringstro.....	31
2.5. Diagnoser, komorbiditet og sosial kompetanse	31
2.6. Barn og unges sosiale fungering i skolen	32
2.7. Tiltak.....	33
2.7.1. Klasseledelse og sosial læring	34
2.7.2. Det autoritative perspektivet.....	35
2.7.3. Teamarbeid og kompetanse	37

2.7.4.	Tilrettelegging for mestring	37
2.7.5.	Kartlegging av sosial kompetanse.....	38
2.7.6.	Samarbeid med foreldre og eksterne hjelpetjenester.....	38
2.7.7.	Sosial ferdighetsopplæringsprogrammer.....	39
3.	Metode.....	44
3.1.	Kvalitativt forskningsdesign	44
3.2.	Semi-strukturert forskningsintervju	44
3.2.1.	Intervjuguide og pilotintervju	45
3.3.	Datainnsamling	46
3.3.1.	Utvalg	47
3.3.2.	Gjennomføring av intervju	48
3.3.3.	Transkribering.....	49
3.4.	Analyse og tolkning av data.....	50
3.5.	Studiens troverdighet.....	51
3.5.1.	Validitet	51
3.5.2.	Reliabilitet.....	52
3.5.3.	Overførbarhet.....	53
3.5.4.	Mulige feilkilder.....	53
3.6.	Etiske overveielser	55
4.	Funn og resultater.....	58
4.1.	Begrepsforståelse	58
4.1.1.	Sosial kompetanse	58
4.1.2.	Sosiale ferdigheter.....	59
4.1.3.	Eksternalisert atferd.....	62
4.2.	Opplevelser/erfaringer	63
4.2.1.	Opplevelser av sosial kompetanse i skolen	63
4.2.2.	Erfaringer med elevers utvikling av sosial kompetanse.....	64
4.2.3.	Erfaring med sosial kompetanse hos elever som utøver eksternalisert atferd	66
4.2.4.	Opplevelser av samarbeid.....	68
4.3.	Tiltak.....	70
4.3.1.	Arbeid med sosiale ferdigheter	70
4.3.2.	Det autoritative perspektivet.....	72
4.3.3.	Foreldresamarbeid.....	75
4.3.4.	Sosiale ferdighetsopplæringsprogrammer	76
4.4.	Mestring	78

4.4.1.	Læreres mestring av sosial kompetanse	78
4.4.2.	Stress og mestring relatert til eksternaliserte atferdsvansker	78
4.4.3.	Teamarbeid	80
5.	Diskusjon	82
5.1.	Hvilken forståelse har lærere av bakenforliggende teori om sosial kompetanse og eksternalisert atferd?	82
5.2.	Hvilket erfaringer har lærere med sosial kompetanse sett i lys av et skoleperspektiv, utviklingsperspektiv og i forhold til eksternalisert atferd?.....	88
5.3.	Hvordan arbeider lærere med sosiale ferdigheter sett opp mot eksternalisert atferd, og hvilke klasse- og skolebaserte tiltak benyttes for å fremme følelsesregulering og sosial tilpasning blant elevene?	95
5.4.	Hvordan opplever lærere de mestrer arbeidet med sosial kompetanse sett opp imot eksternalisert atferd?	102
6.	Avslutning.....	105
6.1.	Oppsummering.....	105
6.2.	Konklusjon og videre forskning.....	107
7.	Referanser	108
8.	Vedlegg.....	119
8.1.	Vedlegg 1: Risiko og beskyttende faktorer.....	119
8.2.	Vedlegg 2: Kartleggingsskjema av sosiale ferdigheter	121
8.3.	Vedlegg 3: Prosjektvurdering fra NSD	123
8.4.	Vedlegg 4: Intervjuguide	126
8.5.	Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	132

1. Innledning

1.1. Bakgrunn og tidligere forskning

I opplæringsloven blir det presisert at «elever skal settes i stand til å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Dette innebærer at skolens oppgave omhandler mer enn bare fag, og aspekter ved sosial og personlig utvikling er også av stor betydning (Nordahl, 2010). I den generelle delen av læreplanverket (LK) 06 for grunnopplæringen blir det presisert at skolen skal gi elevene «kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med andre ord skal skolen ikke bare sørge for at elevene tilegner seg skolefaglig kunnskap, men også at elevene utvikler seg på det sosiale og personlige planet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Utover dette poengteres det at skolen aktivt skal arbeide for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar, og empati for andre (Nordahl, 2010). Dette betyr at elevene skal få erfaring fra arbeid der de er gjensidig avhengig av hverandre, samt få kjennskap til personlige og sosiale problemer som ofte kun kan løses gjennom positive læringsfellesskap (Nordahl, 2010).

De samme overnevnte prinsippene videreføres i den nye læreplanen for grunnopplæring som blir innført i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Forskjellen er at sosial læring og utvikling blir nå presentert som et eget punkt under prinsipper for læring, utvikling og danning i den overordnede delen. Det blir poengtert at skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale utvikling gjennom arbeid med fagene og gjennom alle andre aktiviteter i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre blir folkehelse og livsmestring innført som tverrfaglig tema i skolen, der hensikten er å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge Verdens Helseorganisasjon kan psykisk helse defineres på følgende måte:

«- en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra ovenfor andre og i samfunnet» (Nes & Clench-Aas, 2011, s.11).

God psykisk helse er avgjørende for det enkelte menneskets velvære og livskvalitet (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Utdypet innebærer dette at generell god psykisk helse i befolkningen er sentral for å kunne opprettholde et velfungerende samfunn, samt et næringsliv som er i stand til å skape et nødvendig grunnlag for velferd og gode livsbetingelser (Bru et al., 2016).

Overført til skolesammenheng henger god psykisk helse tett sammen med opplæringsloven §9a-3, som understreker viktigheten av positive sosiale og psykologiske aspekter ved skolens miljø (Bru et al., 2016):

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosialt tilhør» (Opplæringsloven, 1998, §9a-3).

Sosial kompetanse synes å være det begrepet som best dekker skolens oppgaver i forhold til elevenes sosiale og personlige læring (Nordahl, 2010). Det er gjort mye forskning på dette området som viser at det er en tett sammenheng mellom sosial kompetanse, psykisk helse og atferdsproblemer, der disse fenomenene vil spille inn på barn og unges sosiale fungering (Ogden, 2015; Sørli, Hagen & Ogden, 2008). God sosial kompetanse viser seg å predikere og samtidig være nært knyttet til flere aspekter med et individs positive utvikling (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Dette omhandler evnen til å danne vennskap, livslang mental helse, tilfredsstillende nivåer av egenverd, positive skoleprestasjoner, samt mindre grad av ensomhet, mobbing, aggresjon og depresjon (Durlak et al., 2011). På den ene siden gir sosial kompetanse gode forutsetninger for å mestre stress, regulere følelser og atferd, mens det på den andre siden bidrar til å forebygge negativ atferd og øke prososiale reaksjoner og handlinger (Elias & Schwab, 2006; Ogden, 2015). Manglende sosial kompetanse forbindes ofte med skulk, frafall, disiplinproblemer, antisosial atferd og rusmisbruk (Ogden, 2015). Videre kan dårlig sosial kompetanse føre til psykiske vansker, sosial isolasjon og problematferd av ulike slag (Frønes, 2008; Ogden, 2015; Tetzchner 2012). Forsking viser dermed at sosial kompetanse forgriper barns atferdsmessige tilpasning (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010; Ogden, & Amlund-Hagen, 2014). Det vil si at sosial kompetanse predikerte problematferd over tid, mens eksternalisert og internaliserende atferd aldri predikerte sosial kompetanse (Bornstein et al., 2010; Ogden & Amlund-Hagen, 2014). Dermed indikerer undersøkelsene at sosial kompetanse over tid vil påvirke atferden som utspiller seg (Ogden, 2015).

1.2. Studiens formål, problemstilling og avgrensning

Høy prososial atferd henger sammen med god sosial kompetanse og omvendt (Ogden, 1995, 2015; Wentzel, 2002). Dermed kan atferdsproblemer blant barn og unge også forklares ut ifra manglende sosial kompetanse, hvor de ikke har lært seg de nødvendige ferdighetene eller av ulike årsaker ikke benytter dem (Ogden, 2015). I henhold til atferdsvansker er det ofte

vesentlig å skille mellom eksternaliserte og internaliserende, der ordbruken av kategoriene varierer og har flere synonymer (Ogden, 1995; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Sørli & Nordahl, 1998). Imidlertid kan eksternaliserte- og internaliserte vansker fremtre samtidig, der sistnevnte ofte forekommer som tilleggsproblemer til førstnevnte (Ogden, 2015). Denne oppgaven vil være rettet mot elevgruppen med eksternalisert atferdsproblematikk, som gjenspeiler en gruppering av atferdsproblemer som er manifestert i barnets ytre atferd, og videre gjenspeiler barnets negative reaksjon på ytre omgivelser (Campbell, Shaw & Gillom, 2000; Eisenberg et al., 2001). Typiske kjennetegn på denne atferden er slåing, sparking, trusler, mobbing, regelbryting, skade og ødeleggelse av gjenstander, samt hyperaktivitet og uoppmerksomhet (Card & Little, 2007; Liu, 2004; Nordahl et al., 2005). Barn med eksternaliserte atferdsvansker er i risikogruppe for negativ utvikling og livsmestring, der tidlig debutalder betyr stor risiko for å utvikle omfattende problemer som voksen (Ogden, 2015; Tremblay, 2010; Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016). Samtidig er det også noen elever som starter med antisosiale handlinger i ungdomsskolealderen der alvorlighetsgraden gjerne eskalerer, i tillegg til at mange i denne alderen strever med begynnende psykiske lidelser (Ogden, 2015; Bru et al., 2016). Tilleggsvis oppstår eksternaliserte atferdsvansker ofte sammen med andre forstyrrelser, og intervensjon rettet mot denne problematikken viser seg å ha størst effekt i tidlig alder (Smith, 2004; Tremblay, 2010).

I denne sammenhengen viser undersøkelser at sosial og emosjonell læring i skolen er nært knyttet til god klasseledelse og positive lærer-elev relasjoner (Elias & Schwab, 2006). Det sosiale samspillet mellom eleven og læreren vil kunne fremme elevenes bevissthet og kapasitet til å regulere egne følelser og atferd (Elias & Schwab, 2006). I tillegg kan sosiale ferdighetstreningsprogrammer fremme sosial tilpasning og mestring for barn og unge (Durlak et al., 2011). Samtidig er det store variasjoner i kommuner og skoler hvordan det arbeides med sosiale kompetanse, som igjen utleder i varierende læringsmuligheter for elevene (Ogden, 2015). Det stilles nemlig store sosiale krav til elevene, og dermed også høye krav til skolen og lærere i forhold til det arbeidet som legges ned i sosial kompetansetrening (Ogden, 2015). For at elevene skal lære seg å opptre ansvarlig i og utenfor skolen, samt utvikle egenskaper innenfor sosial kompetanse, trenger elevene hjelp og støtte fra de voksne. Dette bør pedagoger aktivt arbeide for (Utdanningsdirektoratet, 2016, 2019).

På bakgrunn av det overnevnte er følgende problemstilling formulert: *Hvilke erfaringer har lærere i spesialskole med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?* En semistrukturert guide ble utviklet for å belyse problemstillingen, for å

få større innsikt i læreres *begrepsforståelse, opplevelser/erfaringer, tiltak og mestring* i arbeid med sosial kompetanse hos elever som viser eksternaliserte atferdsvansker. For å undersøke problemstillingen nærmere har kategoriene blitt operasjonalisert i fire forskningsspørsmål.

- 1. Hvilken forståelse har lærere av bakenforliggende teori om sosial kompetanse og eksternalisert atferd?*
- 2. Hvilke erfaringer har lærere med sosial kompetanse sett i lys av et skoleperspektiv, utviklingsperspektiv og i forhold til eksternalisert atferd?*
- 3. Hvordan arbeider lærere med sosiale ferdigheter sett opp mot eksternalisert atferd, og hvilke klasse- og skolebaserte tiltak benyttes for å fremme følelsesregulering og sosial tilpasning blant elevene?*
- 4. Hvordan opplever lærere de mestrer arbeidet med sosial kompetanse sett opp imot eksternalisert atferd?*

Forhåpentligvis vil oppgaven være et nyttig bidrag innenfor det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet, både i form av teori og praksis.

1.3. Oppgavens struktur

Til sammen er det seks kapitler som utgjør denne studien.

Kapittel 1: Innledningsvis blir begrunnelser for valg av tema, og relevant forskning på området presentert. Videre blir den formulerte problemstillingen sammen med forskningsspørsmål introdusert, noe som bidrar til å avgrense oppgaven.

Kapittel 2: I dette kapitlet gjennomgås relevante teoretiske perspektiver knyttet til problemstillingen. Nøkkelord i denne sammenhengen er sosial kompetanse og eksternalisert atferd.

Kapittel 3: Kapittel tre beskriver, begrunner og reflekterer omkring forskningsmetoden som blir brukt i forskningsprosjektet. Videre blir datainnsamlingen, analyseprosessen og tolkningsgrunnlaget av datamaterialet presentert. Utover dette vil studiens gyldighet, troverdighet og overførbarhet bli presentert. Til slutt blir etiske prinsipper og overveielser diskutert.

Kapittel 4: I dette kapitlet vil studiens funn og resultater bli presentert. Funnene tar utgangspunkt i oppgavens kjerne kategorier.

Kapittel 5: Dette kapitlet omfatter en sammenfattende drøfting av funnene, der resultatene vil bli tolket og diskutert i lys av oppgavens teoretiske perspektiver. Drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens fire forskningsspørsmål.

Kapittel 6: Avslutningsvis gis det en oppsummering av studiens hovedfunn, samt en konklusjon av problemstillingen. Anbefalinger for videre forskning vil også bli fremlagt.

2. Teori

Denne delen vil omhandle de teoretiske perspektivene som bidrar med å danne grunnlaget for oppgavens problemstilling: *Hvilket erfaringer har lærere i spesialskole med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?* Først og fremst blir det vesentlig å se nærmere på hva sosial kompetanse omhandler, etterfulgt av de fem sosiale ferdighetene som elever benytter mest i barneskolen. Det blir så satt søkelys på barn og unges sosiale utvikling, der flere ulike teoretiske perspektiv blir fremhevet. Videre har barns sosiale kompetanse en sammenheng med deres utvikling og tilpasning, og negativ atferd vil ofte indikere lav eller manglende sosiale ferdigheter. Elever som viser eksternalisert atferd blir omtalt innenfor denne kategorien og teori omkring dette vil bli presentert, etterfulgt av sammenhengen mellom diagnoser, komorbiditet og sosial kompetanse. Utover dette vil det bli sett nærmere på barn og unges sosiale fungering, med fokus på mestringsarenaene i skolen. Teorikapittelet vil til slutt inkludere tiltak for å belyse hvordan lærere og skolen kan arbeide for å fremme og bedre sosial kompetanse hos elever med eksternalisert atferdsproblematikk.

2.1. Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om kunnskap, ferdigheter og holdninger som tas i bruk når noen snakker med, blir kjent med eller samhandler med andre (Ogden, 2015). Med andre ord dreier det seg om samspeillet mellom hva en tenker, føler og hvordan en handler i sosiale situasjoner (Ogden, 2015). Sosial kompetanse er viktig for sosialisering og utvikling, for arbeid og karriere, og vennskap og samliv (Frønes, 2008). Begrepet er tett knyttet til sosiale relasjoner, som er viktige for selvoppfatning, hvordan et individ blir oppfattet av andre og i hvilken grad en blir akseptert (Ogden, 2015). Evnen til å danne og vedlikeholde positive vennerelasjoner krever at barn og unge har en prososial væremåte ovenfor jevnaldrende, og at de har evner til å tolke sosiale signaler og respondere på disse på en hensiktsmessig måte (Webster-Stratton og Lindsay, 1999). Det å fungere godt i jevnaldersgrupper blir sett på som en indikasjon på god sosial kompetanse (Drugli, 2013).

Videre er sosial kompetanse et alternativ og videreutviklet begrep for intelligens, ettersom sistnevnte ble utpekt for å være for snevert (Frønes, 2008). Det sosiale kompetansespekteret knyttet til intelligens har lagt mer søkelys på sosial kompetanse (Frønes, 2008). I den forbindelse snakkes det ofte om sosial kapital, som betyr at et individ klarer å utnytte og bruke sine egne ressurser i andre settinger (Frønes, 2008). Ogden (2015) fremhever her at sosial kompetanse dreier seg om å tilpasse seg nye situasjoner, egenskaper i å ta initiativ, samt

hevde egne meninger på en tydelig måte. Barn prøver etter beste evne å dekke sine sosiale behov, enten det dreier seg om å bli akseptert, danne vennskap eller å bli respektert (Ogden, 2015). Etter hvert som barn øker sin kompetanse vil de få bedre forståelse og tilpasningsevner i forhold til sine omgivelser (Ogden, 2015).

Sosial kompetanse er et evaluerende begrep som er basert på vurderinger om hvorvidt den sosiale oppgaven er løst på en adekvat måte (Drugli, 2013). Det som ses på som sosial kompetent atferd er ofte basert på andres mening og vurdering, som for eksempel hva foreldre og venner mener er akseptabel og ønsket atferd (Drugli, 2013). Det vil si at sosial kompetanse er et normativt begrep som ses i forhold til noe eller noen (Nordahl, 2000). Hva som betegnes som sosialt kompetent atferd varierer dermed ut fra situasjonen eller konteksten (Drugli, 2013). Samtidig viser forskning at tidlig positiv sosial kompetanse predikerer suksess og unngåelse av problemer senere i livet, og blir fremhevet som en av de viktigste prosjektene i barn og unges liv (Gresham & Elliott, 1990; Jones, Greenberg & Crowley, 2015).

Det er gjort mange forsøk i faglitteraturen å definere sosial kompetanse, men noe endelig allmenn konklusjon har ikke blitt foretatt. I denne oppgaven tar vi utgangspunkt i Terje Ogden sin definisjon av sosial kompetanse:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap» (Ogden, 2015, s.228).

Denne definisjonen tar utgangspunkt i tre dimensjoner av kompetansens innhold, den kognitive dimensjonen, den emosjonelle dimensjonen og atferdsdimensjonen (Ogden, 2015). Den kognitive dimensjonen dreier seg om hvordan barn og unge oppfatter sosiale signaler og situasjoner, hvordan de løser problemer, foretar beslutninger og velger seg mål (Ogden, 2015). Denne dimensjonen legger vekt på barn og unges tankemessige grunnlag for å styre sosial atferd som persepsjon, attribusjon, problemløsning og beslutninger (Ogden, 2015). Den emosjonelle dimensjonsspekteret er knyttet til et individs verdier, holdninger og motivasjon for å være sosial kompetent (Ogden, 2015). Denne dimensjonen legger vekt på hvordan følelser kan påvirke læring eller utførelsen av sosiale ferdigheter (Ogden, 2015). I senere tid har det særlig vært søkelys på hvordan følelser påvirker atferden som utspiller seg, og desto viktigere er det at barn klarer å sette ord på følelser, samt gjenkjenne og kontrollere dem

(Ogden, 2015). Til slutt har vi atferdsdimensjonen som omfatter praktiske handlinger og sosiale ferdigheter som blir tatt i bruk for å oppnå forskjellige sosiale mål (Ogden, 2015). Denne dimensjonen understreker at sosiale ferdigheter (samarbeid, empati, selvkontroll, selvhverdelse, ansvarlighet) læres gjennom praktiske lærings situasjoner i form av modeller, veiledning eller rollespill (Ogden, 2015). For å bedre forstå hva sosial kompetanse er blir det vesentlig å ta for seg sosiale ferdigheter.

2.2. Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter kan forklares som den spesifikke og lærte atferden som barnet benytter for å utføre en sosial oppgave (Merrell & Gimpel, 1998). En annen definisjon beskriver sosiale ferdigheter som lært sosialt akseptabel atferd som tillater en person til å samhandle positivt med andre (Elliott & Gresham, 2008). Ferdighetene spiller en viktig rolle i barn og unges positive utvikling både i og utenfor skolen (Elliott & Gresham, 2008). For at barn og unge skal kunne forholde seg til andre mennesker samt dekke sine sosiale behov, blir det viktig at de får muligheten til å lære og utvikle disse ferdighetene (Frey, Elliott & Gresham, 2011; Ogden, 2015). Sosiale ferdigheter formidles verbalt og non-verbalt (Ogden, 2015). I verbal form vil dette si gjennom språklige ferdigheter, mens non-verbale ferdigheter omhandler kroppsspråk som anvendelig bruk av motoriske bevegelser, ansiktsuttrykk og øyekontakt (Ogden, 2015). I tillegg dreier sosiale ferdigheter seg mye om pragmatiske ferdighetsområder som passende fysisk nærhet, gjensidig turtakning og naturlige pauser i interaksjoner, samt det å initiere eller respondere på invitasjoner (Ogden, 2015).

Selv om sosiale ferdighetene er noe som læres, blir de uttrykt frivillig (Ogden, 2011, 2015). Kunnskap, ferdigheter, holdninger og motivasjon er faktorer som bidrar til om de sosiale ferdighetene blir benyttet (Ogden, 2011). Det vil si at det ikke er noen garanti for at barn og unge tar i bruk ferdighetene (Ogden, 2011, 2015). Barn trenger kunnskap og ferdigheter for å forstå og tolke sosiale situasjoner og hvordan andre personer reagerer, i tillegg er motivasjon en nøkkelfaktor (Ogden, 2011, 2015). I hvilken grad barnet ønsker å være sosialt kompetent og ta i bruk de sosiale ferdighetene er en vurdering hvert enkelt individ foretar (Ogden, 2011, 2015). Det er dermed noen barn som har utfordringer med å tilegne seg prososial atferd, eller å tilpasse seg hvilken atferd som er passelig i den spesifikke omgivelsen/situasjonen (Frey et al., 2011). Samtidig lærer barn sosiale ferdigheter fra voksne og jevnaldrende i både skole og andre kontekstuelle sammenhenger (Frey et al., 2011). Ettersom sosiale ferdigheter er en faktor for vellykkede faglige og sosiale opplevelser, er det viktig at voksne og lærere underviser, støtter og fremmer atferden (Frey et al., 2011). Denne læringen kan skje i ulike

former, som for eksempel gjennom uformell observasjon, imitasjon og strukturert undervisning/læringssituasjoner (Ogden, 2015).

I skolesammenheng kan det være hensiktsmessig å gruppere ferdighetene inn i fem dimensjoner eller områder, da de dekker de mest vesentlige sosiale ferdighetene som barn og unge benytter i samhandling og interaksjoner med andre (Gresham & Elliott, 1990, 2002; Ogden, 2015). De fem dimensjonene er samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvar og empati (Gresham & Elliott, 1990, 2008). Alle disse fem ferdighetene må fungere på et hensiktsmessig nivå, og dersom de er til stede i for stor eller liten grad vil konsekvensen bli redusert sosial fungering (Drugli, 2013). Det er flere indikasjoner på at jenter generelt har bedre sosial kompetanse enn gutter, og det kan være en beskyttende faktor i førskolealder og tidlig skolealder mot å utvikle atferdsvansker (Drugli, 2013). Mer spesifikk viser forskning på tvers av alder og klassetrinn at jenter har signifikant høyere sosialt kompetansenivå enn gutter, samt som de viser mindre problematferd (Ogden, 1995; Sørli & Nordahl, 1998). En hypotese for at gutter strever mer enn jenter i skolen er manglende og/eller senere modenhet (Dodge, Greenberg & Malone, 2008; Ogden, 1995; Tetzchner, 2001). Ettersom sosial kompetanse og modenhet henger sterkt sammen med atferd, blir kjønnsforskjellene i denne sammenheng mer fremtredende. Utover dette vil de fem sentrale ferdighetsområdene sett i lys av barneskolen presenteres ytterligere.

2.2.1. Samarbeid

Samarbeidsferdigheter handler om det å kunne dele og hjelpe andre, samt følge beskjeder og regler (Gresham & Elliott, 1990, 2002). Man kan skille mellom horisontalt og asymmetrisk samarbeid (Ogden, 2015). Et horisontalt samarbeid innebærer samarbeide med jevnaldrende eller såkalt likeverdige parter, mens det vertikale dreier seg om barnets samarbeid med de voksne (Ogden, 2015). Horisontale samarbeidsferdigheter omhandler samhandlingsferdigheter med jevnaldrende i klasserom og fritid, og gjelder både i arbeid og lek (Ogden, 2015). Et eksempel på dette er at eleven evner å ignorere forstyrrelser fra medelever når det arbeides i klassen (Elliott & Gresham, 2002). Videre betyr det at eleven mestrer overganger eller omorganisering i klasserommet, og bruker ventetiden på en fornuftig måte (Ogden, 2015). For barn i skolealder er horisontale samarbeidsferdigheter i større grad knyttet til grupper med normer og indre organisering (Tetzchner, 2012). Med andre ord oppstår behovet for å koordinere vennskapsrelasjoner og konkurrerende krav fra gruppene barn inngår i, og skoledagens struktur har betydning for når og hvordan jevnaldrende er sammen (Tetzchner, 2012). Vertikale samarbeidsferdigheter omhandler barnets evne til å ta

imot lærerens instruksjoner, samt følge regler på skolen og i hjemmet (Elliott & Gresham, 2002; Ogden, 2015). Fraværende samarbeid er den vanligste årsaksforklaringen når barn har hatt et konfliktskyt spill med voksne (Ogden, 2015). Tilleggsvis i undervisningssammenheng handler samarbeidsferdigheter om at eleven klarer å innfri forventningene til elevrollen (Ogden, 2015). Dette vil si å levere hjemmearbeid til avtalt tid, holde kontroll på skolesaker og pulten, gjøre skolearbeidet i timen og lekser som blir gitt, og evnen til å følge med i undervisningen (Ogden, 2015). Samarbeid må verdsettes og øves i realistiske sammenhenger, og det læres sannsynligvis best ved at det samarbeides mye (Nordahl, 2010). Lærere vurderer jenter til å ha gjennomgående bedre samarbeidsferdigheter enn gutter (Nordahl et al., 2005).

2.2.2. Selvkontroll

Selvkontroll handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll (Gresham & Elliott, 1990). Dette innebærer et barns evne til å styre når og hvordan følelsene kommer til uttrykk, og den atferden som utspiller seg som en konsekvens (Ogden, 2015). Barn som var betegnet som underkontrollerte ved treårsalderen, ble gjennom skolealderen vurdert som å ha flere eksterne vansker enn andre barn (Tetzchner, 2012). Ferdigheter som omhandler selvkontroll kan deles inn i to grupper, en for konflikthåndtering og en for sinnemestring (Gresham & Elliott, 1990, 2002). Ferdigheter i konflikthåndtering dreier seg om å akseptere forskjeller og forslag til gruppeaktiviteter blant jevnaldrende, samt barns egenskaper til å forholde seg til uenigheter, konflikter og konfrontasjoner som opptrer (Gresham & Elliott, 1990, 2002). Sinnemestringsferdigheter fremtrer i situasjoner der barn gjerne opplever å tape i aktiviteter eller konkurranse, blir avvist eller nedstemt av jevnaldrende, eller opplever å få kritikk (Gresham & Elliott, 1990, 2002). Det vil si at selvkontroll handler om at barnet i spente situasjoner er bevisst på egne følelser og klarer å kontrollere dem når fristelser, frustrasjon og nederlag oppstår (Gresham & Elliott, 1990, 2002). Sett i et skoleperspektiv betyr selvkontrollsfærdigheter at elever klarer å vente på tur, akseptere flertallets beslutninger og evner å inngå kompromisser (gi seg, innrømme feil eller komme til enighet) (Ogden, 2015). Videre dreier det seg om at elevene klarer å styre og kontrollere impulsivitet (Ogden, 2015). Dette betyr at man tenker seg om før man handler, samt at en evner å utsette behovsfristelser (Ogden, 2015). Dermed regulerer selvkontroll forholdet mellom følelser og atferd, og er nært relatert til impulsivitet (Ogden, 2015). Impulsivitet henger tett sammen med eksterne/utagerende klasseroms atferd og reaktiv aggresjon (Ogden, 1995; Vitaro & Brendgen, 2005). Det er et utbredt syns blant lærere at elever med eksterne atferd har

manglende sosiale ferdigheter, der selvkontroll skiller seg ut som særdeles manglende (Ogden, 1995). Til slutt viser undersøkelser at gutter allerede fra tidlig alder har større utfordringer knyttet til selvkontroll og det å regulere emosjoner enn det jenter har (Zahn-Waxler, Shirtcliff & Marceua, 2008).

2.2.3. Selvhevdelse

Selvhevdelsesferdigheter omfatter å hevde egne meninger, behov og rettigheter på positive og tydelige måter, i tillegg til å ta initiativ og motstå negativt gruppepress (Ogden, 2011). Det vil si at selvhevdelse handler om å uttrykke egne rettigheter på en respektfull måte når disse er under press (Ogden, 2015). I skolen dreier viktige selvhevdelsesferdigheter seg om å søke og be om informasjon, evnen til å presentere seg selv og reagere på andres handlinger (Ogden, 2015). I denne konteksten kan selvhevdelse deles inn i to kategorier, samtaleferdigheter og deltakerferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). Elevers samtaleferdigheter omhandler evnen til å presentere seg selv, initiere til interaksjon og det å snakke positivt om seg selv og andre (Gresham & Elliott, 1990). Egenskaper knyttet til å melde sin interesse for deltagelse i aktiviteter, å tilby en hjelpende hånd til andre, eller å inkludere jevnaldrende og venner i aktiviteter omtales som deltakerferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). Selvhevdelse er noe annet enn å være dominerende, defensiv eller manipulerende, og innebærer evner til å formidle egne behov og standpunkter på en akseptabel måte (Ogden, 2015). I skolealder vil gode selvhevdelsesferdigheter sette sine spor ved at elevene står opp for seg selv og andre, dette inkluderer negativt press fra kamerater og urimelige voksenkrav (Ogden, 2015). Manglende selvhevdelsesferdigheter hos elever er et kjennetegn på internaliserende vansker, samtidig så er dette den eneste sosiale ferdigheten der gutter skårer høyere enn jenter (Nordahl et al., 2005; Ogden, 1995).

2.2.4. Ansvarlighet

Ansvarlighet omhandler egenskaper til å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham & Elliott, 1990). Dette betyr ansvarlig atferd som å overholde samfunnets, skolens og familiens normer og regler (Ogden, 2015). I skolesammenheng kan dette dreie seg om å tørre å si ifra til den rette voksen om situasjoner eller hendelser som oppstår, generelt be voksne om hjelp, introdusere seg for nye mennesker på eget initiativ, vie oppmerksomhet når andre personer snakker og spørre om tillatelse for å bruke andres eiendeler (Gresham & Elliott, 1990, 2002). En forutsetning for at barn og unge skal kunne utøve ansvar er tillitt (Ogden, 2015). Barn og unge må få muligheter til å ta ansvar i ulike situasjoner og ovenfor eiendeler, både gjennom å lage og holde avtaler (Ogden, 2015).

Manglende evner til å ta ansvar for egen atferd og se konsekvenser av den kan assosieres med eksterne vansker (Ogden, 1995, 2015; Roland et al., 2016).

2.2.5. Empati

Empati dreier seg om å ha omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham & Elliott, 1990). Empatidimensjonen kan deles inn i to komponenter, den kognitive og emosjonelle (Gresham & Elliott, 1990). Den kognitive delen omhandler ferdigheter til å se ting fra andres perspektiv, mens den emosjonelle handler om å kunne leve seg inn i andres situasjon (Gresham & Elliott, 1990). Empatiferdigheter som begynner i skolealder innebærer en forståelse for andres umiddelbare følelser, men også for de generelle erfaringene og livsbetingelsene til andre (Tetzchner, 2012). Barn i ti til tolv års alderen er flinkere enn yngre skolebarn til å regulere innflytelsen fra en annens sorg, slik at de blir i stand til å trøste andre (Saarni, 1992). Videre i skolealder kommer empati til uttrykk gjennom positive tilbakemeldinger og ferdigheter i aktiv lytting (Elliott & Gresham, 2002). Positive tilbakemeldinger handler om å gi uttrykk for at en setter pris på noe eller noen (for eksempel lærere, venner, jevnaldrende m.m.) (Ogden, 2015). Aktiv lytting vil si at barn og unge klarer å lytte til venner eller jevnaldrende som gir uttrykk for sine bekymringer eller problemer, og viser forståelse og medfølelse når vedkommende ikke har det godt (Ogden, 2015).

Oppsummert betyr empatiske ferdigheter at barn og unge uttrykker forståelse, omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter, der dette blir sett på som kjernen for å danne og opprettholde vennskap (Ogden, 2015.). Vennskap vil i elleve til tretten års alderen være preget av felles interesser, der barn og unge forventer at en venn aktivt vil prøve å forstå dem, fortelle om seg selv og komme med selvavsløringer (Bigelow, 1977). Utover dette er svake sosiale empatiske ferdigheter et kjennetegn ved eksterne- og alvorlige atferdsvansker (Ogden, 2015; Roland et al., 2016). Forskning viser også at jenter generelt er mer empatiske enn gutter, men at begge kjønn blir mer empatiske over tid, særlig fra tenårene og opp (Goleman, 2007; Endresen & Olweus, 2001). Videre blir det relevant å se nærmere på hvordan sosial kompetanse og ferdighetene innenfor områdene utvikles.

2.3. Utvikling av sosial kompetanse

I nyere teori blir sosial utvikling forklart som et dynamisk samspill mellom individ og miljø, og vektlegger en optimal tilpasning mellom gener og miljø (Iarocci, Yager & Elfers, 2007). Sameroff (2009) har i denne sammenhengen utviklet transaksjonsmodellen, som viser hvordan individuelle- og miljøfaktorer påvirker barnets utvikling. Begrepet transaksjon betyr en utveksling som krever minst to parter for at den skal komme i stand (Broberg, Almqvist &

Tjus, 2006). Barnets utvikling er preget av kompleksitet, der det er flere forhold og faktorer som påvirker hverandre på ulike nivåer (Drugli, 2013). Det vil si at biologiske, psykologiske og sosiale forhold virker gjensidig inn på hverandre i barnets utviklingsprosess (Drugli, 2013). Et resultat av dette i dag er at det ikke snakkes om enten arv eller miljø, men at det foregår et kontinuerlig vekselspill mellom dem (Drugli, 2013). Videre i oppgaven presenteres noen av komponentene som påvirker barn og unges utvikling av sosial kompetanse, der noen vil være integrert i transaksjonsmodellen og andre ikke. Det vil bli satt søkelys på samspillet mellom arv og miljø, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1992), Bowlbys tilknytningsteori (1988), sosial-kognitiv læringsteori (Bandura, 1986), motivasjonsteorien til Bandura (1997), sosial informasjonsbearbeiding (Crick & Dodge, 1994; Arsenio & Lemerise, 2000) og risiko- og beskyttende faktorer.

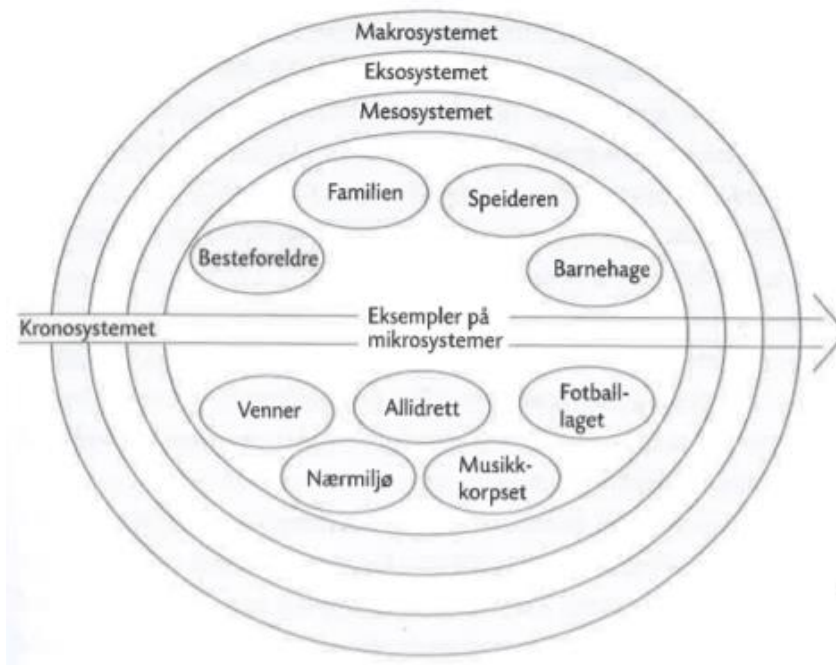
2.3.1. Samspillet mellom arv og miljø

Ved fødselen vil barnet ha en unik genetisk utrustning, og på 1980-1990-tallet var det en tendens til å overvurdere geners betydning for å forklare menneskers atferd (Drugli, 2013; Berg-Nielsen, 2010). Imidlertid har det vist seg problematisk å finne et gen for hver enkelt egenskap eller lidelse (Berg-Nielsen, 2010). Som et resultat har det de siste årene vært større søkelys på hvordan miljøfaktorer spiller inn på medfødt DNA (arvemolekylet som er bærer av all genetisk informasjon) (Berg-Nielsen, 2010). Forskning viser at miljøfaktorer og genetik går hånd i hånd, der de kan dra i samme retning eller hver sin vei (Berg-Nielsen, 2010). Dette vil si at på enkelte områder vil genene spille en større rolle enn på andre utviklingsområder (Drugli, 2013). Genetisk betingete kjennetegn her kan for eksempel være barnets temperament, grad av sårbarhet og kognitivt nivå (Drugli, 2013). Hos enkelte barn vil deres genetiske og biologiske forutsetninger uansett virke sterkt inn på atferden som blir uttrykt (Drugli, 2013).

Samtidig kan barnets miljø påvirke hvilken betydning barnets gener får for utviklingsprosessen, der dette omtales som «epigenetikk» (Tremblay, 2010). Det er genuttrykket som får betydning for barnets atferd, ikke den underliggende sammensetningen av selve genet (Tremblay, 2010). Utdypet innebærer dette at miljøfaktorer kan påvirke om ulike sårbare disposisjoner i genet blir aktivert eller forblir sovende (Tremblay, 2010). Det er veldokumentert at 30-50 prosent av barns og unges utvikling forklares ut fra konstitusjonelle forhold (medfødte disposisjoner) (Kvelling, 2012). Grovt sett kan en si at rundt 50 prosent av et individs personlighet er genetisk bestemt, mens resterende blir påvirket av samspillserfaringer og miljøet (Berg-Nielsen, 2010).

2.3.2. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

For å gi en bedre oversikt over hvordan miljøer påvirker barns sosiale utvikling er det relevant å dra inn Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1992). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er integrert i transaksjonsmodellen og gir et bilde av hvordan barnet selv påvirker og blir påvirket av omgivelsene, samt hvordan systemer utenfor barn og familie indirekte påvirker barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1992; Drugli, 2013). Med andre ord dreier teorien seg om miljøer som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre (Kvello, 2012). Disse har han illustrert i form av en konsentrisk sirkler (den ene utenpå den andre) (Kvello, 2012). Bronfenbrenner (1992) skiller mellom fire nivåer, mikro-, meso-, ekso- og makro- nivå.



Figur 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979, 1992 referert i Kvello, 2012, s.65).

Mikronivået står for direkte påvirkning og her finner vi de miljøene der barnet ferdes i til daglig (Kvello, 2012). Eksempler på dette kan være familien, nærmiljøet, barnehagen, skolen og fritidsarenaer (Kvello, 2012). Miljøene på mikronivå kjennetegnes ved personlige relasjoner eller ansikt-til-ansikt kontakt. Det vil si at relasjoner, aktiviteter og roller er viktige innhold i mikrosystemet (Kvello, 2012). Et barn vil tilhøre flere mikrosystemer samtidig, og straks et spedbarn trer inn i et nytt mikromiljø utover kjernefamilien oppstår det vi kaller for mesosystem (Kvello, 2012). Dermed er et mesosystem to eller flere mikrosystem (Kvello, 2012). Mesosystemet forklares som relasjonene og prosessene mellom mikrosystemene

(Bronfenbrenner, 1992). For eksempel vil samarbeidet mellom foreldre og skole i seg selv kunne ha stor betydning for barnets tilpasning og fungering i skolen (Drugli, 2013). Videre vil eksosystemet påvirke barnets utvikling uten at barnet direkte deltar i dem (Kvello, 2012). Altså har eksonivået en indirekte påvirkning på barns utvikling (Kvello, 2012). Noen eksempler på slike nivåer kan være foreldre til barnets venner, forhold ved foreldrenes arbeidsplass og kontakt mellom skole og hjem (Bronfenbrenner, 1992). De viktigste samfunnsinstitusjonene (både de formelt og uformelt strukturerte) er på eksosystemnivå (Kvello, 2012). Til slutt har vi makronivåsystemer som omfatter rammene i samfunnet, dette innebærer de overgripende ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderinger, prioriteringene og beslutninger som tas i samfunnet (Kvello, 2012). Eksempler på dette er beslutninger om fødselspermisjon, kontantstøtte, retten til skolegang og opprettelsen av skolefritidsordningen (Kvello, 2012). Systemer på makronivå danner fundamentet og rammene for innbyggernes liv og muligheter for menneskene som lever i det (Bronfenbrenner, 1992). For å sikre optimal utvikling er det viktig at det som skjer i de ulike arenaene og som omhandler barna, stemmer noenlunde overens på de ulike nivåene (Kvello, 2012)

2.3.3. Tilknytningsteorien

Som nevnt ovenfor er familien et mikrosystem der barn ferdes til daglig og er preget av personlig relasjon (Kvello, 2012). Barnets sosiale utvikling foregår hovedsakelig i barnets relasjoner til andre mennesker, og god sosial kompetanse vil være et av målene for den sosiale utviklingen (Drugli, 2013). Den sosiale utviklingen til et barn henger tett sammen med barnets emosjonelle utvikling, samt foreldrenes oppdragelsesmetoder (Drugli, 2013; Ogden, 2015). Dersom et barn har god emosjonell og sosial utvikling i førskolealder vil det ha en positiv innvirkning på barnets mentale helse, kognitive utvikling og tilpasning i skolen (Drugli, 2013). Det tidlige samspillet mellom omsorgsperson og barn vil føre til at barnet danner en grunnleggende forståelse av seg selv, og begynnende indre arbeidsmodeller for hvordan samhandling med andre mennesker kan foregå (Drugli, 2013). Indre arbeidsmodeller innebærer mentale representasjoner som barnet tar med seg i sosiale samspill med andre individer (Drugli, 2012). Kvaliteten på det tidlige samspillet vil også påvirke barn og unges evne til følelsesmessig regulering og atferdskontroll (Ogden, 2015). Dette perspektivet innenfor utvikling av sosial kompetanse omtales som Bowlbys tilknytningsteori (1988). Tilknytning er det sterke følelsesmessige båndet som barn etablerer til sine viktigste omsorgspersoner (Drugli, 2014). Dersom barnet opplever en følelse av trygghet hos en

omsorgsperson vil denne personen operere som en kilde til trøst og støtte i situasjoner som barnet opplever som utfordrende, krevende, stressende eller farlig (Drugli, 2012, 2014). En trygg tilknytning og indre arbeidsmodeller utvikles når barnet sine behov blir møtt på en sensitiv, hensiktsmessig og forutsigbar måte av omsorgsperson (Drugli, 2012, 2013). Dette gjøres ved å gi barnet oppmerksomhet, samt riktig respons i form av fysisk og emosjonell omsorg på de signalene som barnet sender ut (Drugli, 2012). Hva som regnes som god nok omsorg tidlig i livet avhenger både av barnets genetiske grunnlag og omsorgsmiljøet som det vokser opp i (Jacobsen, 2016). En tilknytningsperson er en som barnet har en ekstraordinær relasjon til, og den tiden som barnet tilbringer med vedkommende vil oppleves som positivt (Drugli, 2014). Tilknytningskvaliteten som et barn opplever vil være avhengig av samspillserfaringer med omsorgspersonen, både i form av sensitivitet og tilgjengelighet som omsorgspersonen uttrykker ovenfor barnet (Drugli, 2014). Dersom barn utvikler utrygge tilknytningsmønstre vil dette ofte være et resultat av grov omsorgssvikt/mishandling, som følge av alvorlige rusproblemer og/eller psykiske problemer hos omsorgspersonene (Drugli, 2012). Omsorgspersonen oppleves som uforutsigbar og tar ikke hensyn til barnets behov (Drugli, 2012). Dette kan resultere i at barnet føler frykt og det kan bli både unnvikende, klengete, aggressiv, passiv og tilbaketrukket, i tillegg til å erfare store utfordringer i samspill med voksne og andre barn (Drugli, 2012).

Utfordringer med tilknytning i ung alder kan føre til at barn og unge utvikler vedvarende vansker i å inngå i relasjoner med andre mennesker (Drugli, 2012). Samtidig kan tilknytningsmønstre endres fra utrygg til trygg dersom den voksne får veiledning og jobber målbevisst over tid (Drugli, 2013). Læreren bevissthet rundt temaet kan gjøre vedkommende i bedre stand til å tilnærme seg ulike elever på en forutsigbar og hensiktsmessig måte (Drugli, 2012). Når det gjelder sosial kompetanse kan det tenkes at noen av elevene som strever med dette har opplevd vanskelige relasjoner som små. De kan kanskje ha vært utrygge, noe som kan ha påvirket deres sosial kompetanse i skolen.

2.3.4. Et sosialt kognitivt perspektiv på sosial utvikling

For barn og unge fungerer familie og venner som modeller, og som kilde til bekreftelse og sosial støtte (Ogden, 2015). De kan være med å fremme barns utvikling av samarbeids- og forhandlingsferdigheter, sinnekontroll, kommunikasjonsferdigheter og ferdigheter knyttet til perspektivtakning (Ogden, 2015). Foreldre påvirker barns vennerelasjoner ved å tilrettelegge for og veilede i barns samhandling med andre barn, mens behovet for ha venner og bli akseptert av jevnaldrende er en viktig drivkraft i den sosiale atferden som utspiller seg

(McCollum & Ostrosky, 2008; Ogden, 2015). Disse prinsippene bygger på en sosial-kognitiv tilnærming om hvordan sosial kompetanse utvikles, og har blant annet hatt stor innflytelse på sosial ferdighetstrening (Drugli, 2013; Ogden, 2015).

Den sosial kognitive læringsteorien er utviklet av psykologen Albert Bandura (1986) og omfatter både mentale forestillinger, forventinger og følelser hos en person. Ut ifra dette perspektivet skjer læring i et sosialt samspill med andre mennesker i miljøet, samtidig som kognitive prosesser spiller en stor rolle (Imsen, 2014). På den ene siden støtter Bandura seg til sentrale kjennetrekke i behavioristisk teori, i den forstand at det må foreligge en form for forsterkning for at læring skal finne sted (Imsen, 2014). Dette fører til at individet ser hva som lønner seg for andre, eller hva som ikke er hensiktsmessig (Imsen, 2014). Samtidig er kognitive begreper innebygget i teorien, for eksempel er forventning et sentralt begrep, og det at mennesket er i stand til å huske og gjenkalle tidligere opplevelser er betydningsfullt i en sosial-kognitiv tilnærming (Imsen, 2014). Som et resultat hevder Bandura (1986) at læring også kan forekomme gjennom observasjon og imitasjon. Barn og unge vil ta lærdom av det som skjer rundt seg, lære av å se hva andre gjør og av å se hvordan det går med andre (Bandura, 1986). Et individ lærer ikke bare av sine egne handlinger, men også av å ta etter (imitere) andres atferd (Bandura, 1986). Dette er i tråd med et utbredt syn på hvordan sosiale ferdigheter læres, nemlig gjennom uformell observasjon og imitasjon (Ogden, 2015). Foreldre, søsken, lærere og andre rollemodeller som oppmuntrer og bekrefter sosialt kompetent atferd, vil være med å påvirke utviklingen av barn og unges sosiale kompetanse (Ogden, 2015).

2.3.5. Motivasjonsteori

Samtidig er læring av sosial kompetanse ingen garanti for at ferdigheter innenfor området tas i bruk, og anvendelsen er et spørsmål om motivasjon (Ogden, 2015). Med andre ord innebærer dette om barn og unge synes det er viktig å ta i bruk ferdighetene, og om de ønsker å bli oppfattet som sosialt kompetente (Ogden, 2015). Dermed blir det aktuelt å ta for seg motivasjonsteorien til Bandura (1997) om «self efficacy».

Bandura har med utgangspunkt i prinsippene om observasjon og imitasjon videreutviklet teorien om individers forventinger om å mestre (Imsen, 2014). Teoriens grunnmur bygger på begrepet «self efficacy», eller oversatt til norsk mestringsforventninger (Bandura, 1997). Disse forventningene er vesentlige for hvilke aktiviteter vi vil begi oss ut på, og hvor mye energi vi velger å investere i selve gjennomførelsen (Imsen, 2014). Dersom et individ har liten tro på å klare handlingene blir innsatsen som regel lav. Hvis et individ derimot har tro på å

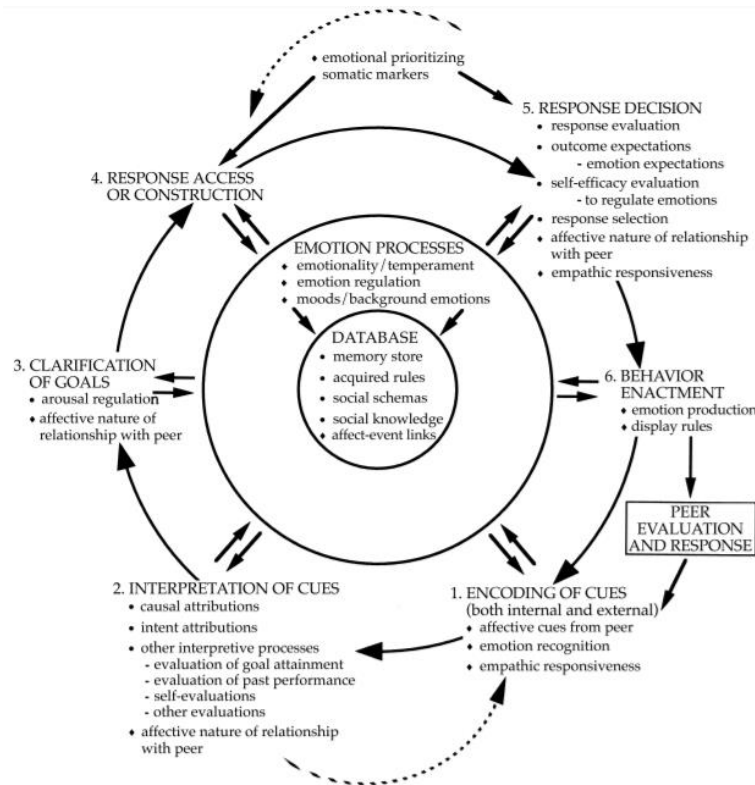
klare handlingen vil mer energi og innsats legges inn (Imsen, 2014). Bandura (1997) skiller mellom to slags forventninger, «efficiency expectations» og «outcome expectations». Førstnevnte dreier seg om å klare handlingene som er nødvendig for å nå målet, mens sistnevnte representerer ønsker om resultatet som følge av handlingen (Bandura, 1997). Oppsummert poengterer Bandura at det finnes store motivasjonsmuligheter som ligger i rollemodeller og i observasjonslæring, samtidig som han fremhever betydningen av direkte støtte og oppmuntring for elevenes forventinger (Imsen, 2014). Dette betyr at barn og unge kan tjene på positiv involvering fra voksne (Imsen, 2014).

2.3.6. Sosial informasjonsbearbeiding (SIP-modellen)

De siste årene har det blitt forsket mer omfattende på det kognitive og emosjonelle spekteret ved barn og unges sosiale utvikling. Kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter er uløselig sammensveiset på samme måte som læring og atferd, eller fysisk og psykisk helse (Shonkoff & Bales, 2011). Selv om medfødt temperament og graden av utadvendt personlighet legger grunnlaget for utviklingen av sosial kompetanse, er det til slutt de sosiale målene som barn setter seg og de sosiale læringsmulighetene i miljøet (i familien, blant venner, i barnehagen og skolen) som legger grunnlaget for den videre utviklingen av sosial kompetanse (Brown, Odom, McConnell, 2008). Når det i den forstand forekommer et skifte i sosial atferd hos ungdommer (sosial reorientering), dreier det seg som regel om endringer i hjernens nettverk for sosial informasjonsbearbeiding (Nelson, Leibenluft, McClure & Pine, 2005). Dette er et resultat av modning, hormonelle påvirkninger og læring (Nelson et al., 2005).

For å bedre forstå den sosiale informasjonsbearbeidingen hos barn og unge blir det relevant å ta for seg SIP-modellen (Social Information Processing Model). Dette er en teoretisk modell for sosial informasjonsbearbeiding utviklet av Crick & Dodge (1994). Den har hatt stor innflytelse på forståelsen av barns sosiale kognisjon og atferd (Ogden, 2015). Hvordan barn forstår og tolker (eller misforstår og feiltolker) sosiale situasjoner påvirker atferden som utspiller seg, samt deres langsiktige aggressive og moralske mønstre (Arsenio & Lemerise, 2000, 2004). Crick & Dodge (1994) påstår at barn går inn i enhver sosial situasjon med bestemte biologiske evner og tidligere erfaringer (database). Disse kunnskapene og erfaringene vil være lagret i barns langtidshukommelsen og påvirke sosial informasjonsprosessering (Crick & Dodge, 1994). Omvendt vil også hvordan barn prosesserer informasjon påvirke databasen (Crick & Dodge, 1994). De to første stegene i informasjonsprosessen handler om at barnet koder og tolker sosiale signaler, det vil si at barn prøver å forstå hva som skjedde i en spesifikk situasjon og hvorfor (Crick & Dodge, 1994).

Videre vil barnet avklare og velge sine mål for situasjonen (Crick & Dodge, 1994). I trinn fire og fem av modellen vil barnet genere og evaluere mulige svar på situasjonen med tanke på relasjoner til mål(e), forventninger og utbytte, og egen mestringstro på å utføre responsen (Crick & Dodge, 1994). Etter å ha vært gjennom alle de overnevnte stegene vil barnet velge sin respons og gjennomfører handlingen (Crick & Dodge, 1994).



Figur 2. SIP-modellen (Arsenio & Lemerise, 2000, s.113).

Modellen har i ettertid blitt videreutviklet av Arsenio & Lemerise (2000) ved å inkludere det emosjonelle spekteret, som omhandler våre følelser. Det emosjonelle spekteret består av temperament og emosjonalitet, selvregulering og emosjonell grunnstemning (Arsenio & Lemerise, 2000). Temperament kan forklares som konstitusjonelt baserte individuelle forskjeller i emosjonell, motorisk, og oppmerksom reaktivitet og selvregulering (Arsenio & Lemerise, 2000). Emosjonalitet dreier seg om stabile individuelle forskjeller i den typiske intensiteten som enkeltindivider opplever følelsene sine, og deres terskelnivåer av emosjonell respons (Arsenio & Lemerise, 2000). Selvregulering omhandler et barns evne til å regulere egne følelser, det vil si evnen til å kontrollere, endre og styre aspekter av deres emosjonelle reaktivitet og uttrykk (Arsenio & Lemerise, 2000). Emosjonell grunnstemning er den følelsen som er mest fremtredende over en viss periode (Arsenio & Lemerise, 2000). Det blir poengtert at individuelle forskjeller i det emosjonelle spekteret har en innvirkning i alle

stegene i den sosiale informasjonsbearbeidingen (Arsenio & Lemerise, 2000). Dermed kan SIP-modellen gi et bedre bilde av barns sosiale kompetanse, og den har hatt stor innflytelse på utformingen av sosiale og kognitive ferdighetsprogram (Fraser et al., 2005; Arsenio & Lemerise, 2000). Ved å identifisere svakheter med barns sosiale kognisjon og atferd kan modellen bidra i kartlegging og tiltak for å styrke disse områdene (Fraser et al., 2005; Arsenio & Lemerise, 2000).

2.3.7. Risiko- og beskyttende faktorer

Barns utvikling avhenger av hvilke risiko- og beskyttelsesfaktorer de eksponeres for, og hvordan disse håndteres (Kvello, 2012). Risikofaktorer kan beskrives som faktorer i barnet selv og/eller barnets liv som øker risikoen for en negativ utvikling (Drugli, 2013). Desto flere risikofaktorer inne i bilde, jo større er sannsynligheten for at barnet videreutvikler eller forsterke atferdsvanskene (Nordahl, 2005). I skolesammenheng kan risikofaktorer utlede i økt sannsynligheten for å mislykkes faglig, dårlig prestasjoner, konflikter, skulk og skolevegring (Ogden, 2015). Beskyttelsesfaktorer er faktorer som «forstyrrer» sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp (Ogden, 2015). Beskyttelsesfaktorene kan dempe de negative effektene av risikofaktorene, og de kan bidra til at barnet får en positiv utvikling til tross av at det har vært utsatt for belastninger og risiko (Drugli, 2013; Kvello, 2012; Masten, 2007). Herunder snakker man gjerne om motstandsdyktighet eller «resiliens» (Drugli, 2013; Kvello, 2012; Masten, 2007). Motstandsdyktighet er en dynamisk prosess i barnet som fremmer barnets tåleevne og robusthet (Drugli, 2013). Risiko- og beskyttende faktorer kan kategoriseres i tre hovedområder, barnet, foreldre og familie, og skolen og nærmiljøet (Ogden, 2015). En full oversikt over risiko- og beskyttende faktorer er lagt ved i vedlegg 1. Videre ettersom sosial kompetanse er sammensveiset med barns utvikling og tilpasning, der negativ atferd og vansker som utspiller seg ofte har en sammenheng med lave sosiale ferdigheter, blir det betydelig å se ytterligere på dette (Ogden, 2015).

2.4. Eksternalisert atferd

Som nevnt innledningsvis i oppgaven kjennetegnes eksternaliserte atferdsvansker som utadvendt og synlig (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001). Disse elevene har svake sosiale ferdigheter og spesielt utfordringer knyttet til både ansvarlighet, samarbeid, selvkontroll og empati (Ogden, 1995, 2015). Dette dreier seg om dysregulering av emosjoner, utfordringer knyttet til samhandling med jevnaldrende, vanskeligheter med å ta ansvar for egen atferd og se konsekvensen av den, samt som de i mindre grad vil angre på negative handlinger (mangel på empati) (Ogden, 1995, 2015; Roland et al., 2016). I denne

sammenhengen har gutter tendenser til å vise mer eksternalisert atferd i skolen enn jenter (Ogden, 1995; Nordahl et al., 2005). Begrepet omfatter tre konstruksjoner, aggresjon, norm- og regelbrytende atferd, i tillegg til hyperaktivitet/uoppmerksomhet (Liu, 2004). Videre kan denne atferden sees i lys av toleransevindu modellen (Nordanger & Braarud, 2014), samt opp imot forskning knyttet til lærer stress og mestringsopplevelser (Roland, 2019). Det blir dermed vesentlig å presentere disse ytterligere.

2.4.1. Aggresjon og mobbing

Aggresjon kan defineres som negative handlinger som er utført med en intensjon (med vilje) om å skade (Aronson, 2011). Fenomenet innebærer to dimensjoner, at det er en negativ handling og graden av intensjon (Aronson, 2011). Særlig intensjon er omdiskutert og sentralt for å forstå begrepet, og dreier seg om den som utøver en negativ handling gjør det bevisst og med vilje (Roland, 2014; Tremblay, 2010). Det kan tenkes at negative handlinger kan forekomme mens intense emosjoner er involvert, og som en konsekvens svekkes rasjonell tenkning (Roland, 2014; Tremblay, 2010). Ifølge Tremblay (2010) kan negativ atferd komme til uttrykk som et resultat av intense følelser som i liten grad er viljestyrt, også opp i ungdom og voksen alder. Samtidig påpekes det at aggresjon er et medfødt element som det må arbeides med for å kontrollere og eventuelt avlæres (Berkowitz, 1993; Tremblay, 2010). I dette tilfelle påpekes det at de fleste barnehagebarn bruker fysisk aggresjon, men at de med årene klarer å kontrollere og avvende det, noen tidligere enn andre (Tremblay, 2010). Videre lærer jenter dette fortere enn gutter, og med voksen alder sies det at fem prosent av menn lider av kronisk aggresjon (chronic physical aggression) (Tremblay, 2010). Kronisk aggresjon innebærer hyppigere bruk av fysisk aggresjon i voksen alder enn den generelle befolkningen, og har negative konsekvenser for livsmestring (Tremblay, 2010). Som tidligere presisert viser intervensjon rettet mot denne problematikken seg å ha størst effekt i tidlig alder (Tremblay, 2010). Her skiller det i fagfeltet mellom reaktiv- og proaktiv/instrumentell aggresjon.

Reaktiv aggresjon har sitt utgangspunkt i Doob, Dollar, Miller, Mowrer & Sears (1939) sin frustrasjons-sinne modell (Card & Little, 2007). Denne modellen kan innarbeides i steg en (avkodning av signaler) og to (tolkning av signaler) i Crick & Dodge (1994) sin sosiale informasjonsbearbeidingsmodell (Card & Little, 2007). Forskning indikerer at barn og unge som viser utagerende atferd har mangler eller forstyrrelser i disse to komponentene, noe som fører til fiendtlige vrangforestillinger og feiltolkning av signaler (Card & Little, 2007). Ifølge Vitaro & Brendgen (2005) blir reaktiv aggresjon trigget av en reell eller opplevd frustrasjon, provokasjon eller trussel, og gjerne i forbindelse med grensesetting (målblokkering). Når et

barn med reaktiv aggresjonsproblematikk opplever dette vil det reagere med sinne og impulsivitet i form av negative handlinger (Vitaro & Brendgen, 2005). Dette kommer ofte til uttrykk gjennom fysiske handlinger som klypping, dytting, sparking og slåing (Card & Little, 2007). Videre kan det forekomme gjennom verbale handlinger som navnekalling, trusler, skadelig sarkasme og trakassering, samt ikke-verbale handlinger som øyedolking og offensive gester (Card & Little, 2007). Negative handlinger kan også innebære skade og ødeleggelse av andres og egne materialer og eiendom (Card & Little, 2007). Studier viser at gutter utøver mer reaktiv (fysisk og åpen) aggresjon enn jenter (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). Proaktiv- eller instrumentell aggresjon har sitt utgangspunkt i Banduras sosial-kognitive læringsteori, som innebærer en høy grad av mestringstro på resultater oppnådd gjennom aggressive handlinger (Card & Little, 2007). Sett i lys av Crick & Dodge (1994) sin SIP-modell kan denne form for kognisjon inkorporeres i steg tre, fire og fem, der individet setter mål for handlingen, konstruerer og evaluerer ulike handlingsforløp som til slutt fører til i en responsbeslutning basert på hans/hennes forventning, utbytte og mestringstro (Card & Little, 2007). Utdypet innebærer proaktiv/instrumentell aggresjon at man utfører en negativ handling (for eksempel baksnakking, lyving, utestenging m.m.) for å oppnå en gevinst eller ønsket sosialt mål, ofte i form av makt eller tilhørighet (Card & Little, 2007). Elever med proaktive aggresjonstrekk vil planlegge handlingene og utbytte av handlingene sine nøye (Card & Little, 2007). Proaktiv aggresjon blir sett på som hoveddrivkraften bak mobbing, og jenter benytter denne tilnærmingen i større grad enn gutter (Nordahl et al., 2005; Roland, 2014).

Dermed er reaktiv aggresjon sterkere relatert til mistilpasninger enn proaktiv/instrumentell aggresjon (Card & Little, 2007). Dette ved at reaktiv aggresjon har en sterk sammenheng med lav prososial atferd og avvisning fra jevnaldrende, og er i den forstand mindre tolererbart blant andre barn enn den proaktive/instrumentelle formen (Card & Little, 2007). Sett i et mobbeperspektiv er det dermed større sannsynlighet for at barn med reaktive aggresjonsmønstre blir mobbet av jevnaldrende (Card & Little, 2007). Som en konsekvens kan denne avvisningen eller mobbingen fra andre jevnaldrende igjen øke det reaktive aggresjonsnivået og de fiendtlighetskapende tendensene (Card & Little, 2007). I tillegg er det å plage andre sterkt knyttet til impulsivitet, som er et kjennetegn på reaktiv aggresjon (Roland, 2014). Dette er bekreftet i en studie gjennomført av Roland & Idsøe (2001), der plagere preges av mer reaktiv aggressivitet enn andre, samtidig kom det frem at denne aggresjonsformen ikke er noe årsaksforklaring til mobbing. Videre viste studien at reaktiv aggressivitet på å bli mobbet og mobbe andre synker fra femte til åttende klasse (Roland &

Idsøe, 2001). I forhold til femte til åttende klasseelevers utøvelse av proaktiv aggressivitet øker den fra mobbernes side og avtar blant mobbeofrene (Roland & Idsøe, 2001). Til slutt viser ferske tall fra elevundersøkelsen at det er i femte klasse det rapporteres mest mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.4.2. Norm- og regelbrytende/antisosial atferd

Sett i lys av barn og unge brukes antisosial atferd som betegnelse for norm- og regelbrytende atferd (Liu, 2004). Antisosial atferd referer til handlinger som klart er i strid med sosiale normer og regler i det samfunnet og den konteksten handlingen forekommer i (Kazin, 1997; Ogden, 2002b). Begrepet omfatter blant annet hærverk, nasking, stjeling, mobbing, skulking, trusler m.m. (Nordahl et al., 2005). Denne atferden forbindes ofte med personligheter som uttrykker sinne, impulsivitet og lav grad av empati (Ogden, 2015). Synlige og skjulte fiendtlige handlinger ovenfor andre, en vilje til å bryte regler og opposisjon mot voksne er andre kjennetegn på antisosial atferd (Nordahl et al., 2005). I skolesammenheng dreier denne atferden seg om handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen (Ogden, 2015). Som et resultat av atferden hemmes både undervisning, læringsaktiviteter og samhandling med andre, dette får igjen konsekvenser for elevenes læring og utvikling (Ogden, 2015).

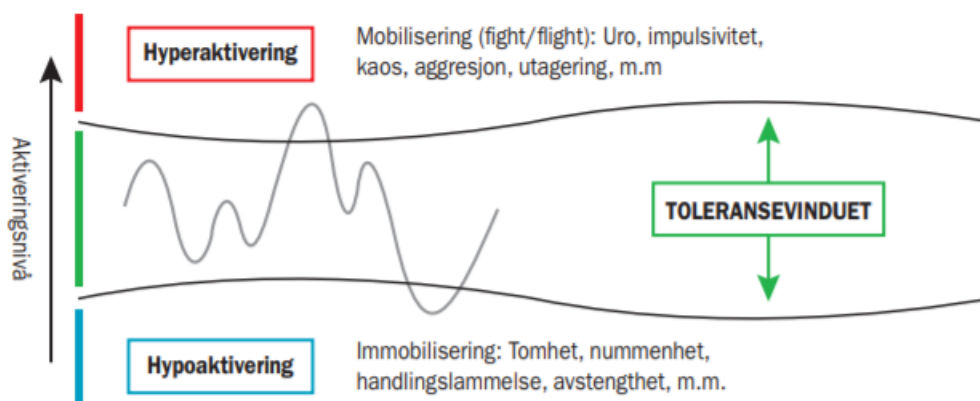
2.4.3. Hyperaktivitet/uoppmerksomhet

Hyperaktivitet/uoppmerksomhet er et omdiskutert område som innebærer et overskudd av motorisk aktivitet og rastløshet, samt oppmerksomhetsmangel (Liu, 2004). I diagnostiske sammenhenger brukes begrepet hyperkinetisk forstyrrelser eller ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) og det finnes flere undergrupper (Holmen, 2016). Herunder blir hyperaktivitet/uoppmerksomhet brukt for å beskrive kjennetegnene på alle. Elever med disse vansker vil ofte ha utfordringer i undervisnings- og læringssituasjoner (Ogden, 2015). Sett i skolesammenheng kan hyperaktivitet/uoppmerksomhet komme til uttrykk på flere måter (Holmen, 2016; Ogden, 2016). Det kan føre til overdrevent kroppslig aktivitet, rastløshet og manglende utenholdenhet i aktiviteter (Holmen, 2016; Ogden, 2015). Videre kan konsekvensen være pragmatiske utfordringer ved verbal kommunikasjon i form av overdreven pratsomhet og utfordringer med turtakning, samt at man ofte endrer aktivitet uten å gjøre noe ferdig (Holmen, 2016; Ogden, 2015). I tillegg kjennetegnes tilstanden med manglende konsentrasjon og at man lett blir distraheret (Holmen, 2016; Ogden, 2015). Utover dette vil elevgruppen ha utfordringer med å fange opp sosiale signaler, bearbeide informasjon og strategisk planlegging, samt utfordringer med glemsomhet og impulsivitet (Holmen, 2016; Ogden, 2015). Barn med hyperkinetisk forstyrrelser/ADHD har en 30 % senere modning av

kognitive og sosiale funksjoner, noe som resulterer i større utfordringer knyttet til utvikling av sosiale ferdigheter (Barkley, 2006).

2.4.4. Toleransevinduet

Eksternalisert atferd kan sees i lys av toleransevinduet, som er nært knyttet til utviklingstraumer og stress. Utviklingstraumer forstås her som hvordan traumatisk stress og sviktende reguleringsstøtte sammen påvirker barn og unges evner til å håndtere trusler og stressbelastninger senere i livet (Nordanger & Braarud, 2014). Utover dette er toleransevinduet en teoretisk modell som omhandler en persons optimale aktivering (Nordanger & Braarud, 2014; Siegel, 2012). Det vil si der et individ har størst læringsutbytte, samt er mest oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner (Nordanger & Braarud, 2014; Siegel, 2012). Når en befinner seg over toleransegrensen er man i hyperaktivert tilstand (maksimal aktivering) som omfatter høyere puls, respirasjon og muskeltonus (Nordanger & Braarud, 2014; Siegel, 2012). Dette kan bety affektive tilstander som sterk uro, impulsivitet, kaos, aggresjon og utagering (Ogden, Minton & Pain, 2006). En hypoaktivert tilstand (minimal aktivering) innebærer at en befinner seg under toleransegrensen, som betyr redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus (Nordanger & Braarud, 2014; Siegel, 2012). Følelsesmessige reaksjoner kan innebærer tomhet, nummenhet, handlingslammelse, isolasjon og ensomhet (Ogden et al., 2006). Hyper- og hypoaktivering kan sees i sammenheng med hjernens evne til å håndtere trusler og stressbelastninger (Ford, 2009; Cloitre et al., 2009). Barn og unge som har vært utsatt for traumatisk stress er avhengig av voksenpersonell i skolen for å regulere affekt og gradvis utvide toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014). Dette kan innebære en tilbakeholdenhet i konsekvenspedagogiske virkemidler og heller vektlegging av relasjonsbygging, trygging og affektregulering (Nordanger & Braarud, 2014).



Figur 3. Toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2014, s.534).

2.4.5. Læreres stress og mestringstro

Det er liten tvil om at utfordrende og aggressiv atferd setter store krav til pedagogen og kan føre til utfordringer i undervisnings- og læringssituasjoner, spesielt når det gjelder kontroll og grensesetting (Roland, 2011). Videre er negativ atferd blant elever og vansker med å håndtere dette en av de mest sentrale faktorene til at lærere opplever stress og redusert mestringstro, der det i verste fall kan føre til utmattelse (Roland, 2019.). Stress kan i denne sammenhengen defineres som negative eller ubehagelige emosjoner som skyldes aspekter ved arbeidet som lærer (Collie, Shapka & Perry, 2012; Kyriacou, 2001 referert i Roland, 2019, s.200).

Tilleggsvis vil stress ha en negativ innvirkning på evnen til å være en mestringssressurs for elevene, og det å være en trygg og god klasseleder (Roland, 2019). Lærers interaksjon med elevene vil bli svekket ved at førstnevnte responderer på en uheldige og ufølsom måte (Jennings & Greenberg, 2009). Dette kan for eksempel være i form av frustrasjon, samt manglende perspektivtakning og sensitivitet ovenfor elevene (Jennings & Greenberg, 2009). Det vil også ha en negativ påvirkning på læringsmiljøet, som kan få uheldige konsekvenser for elevenes faglige og sosiale utvikling (Roland, 2019). Det er ulike strategier og metoder pedagoger kan bruke for å forstå og håndtere stress (Roland, 2019). Her kan det dreie seg om å utvikle lønnsomme stressmestringsstrategier på individ- og kollektivt nivå gjennom kompetansebygging, utvikling av mestringstro og forståelse av det autoritative perspektivet (Roland, 2019).

2.5. Diagnoser, komorbiditet og sosial kompetanse

Det er ikke noe hemmelighet at barn som har ulike lærevansker, utviklingshemning, atferdsproblemer eller psykiske vansker ofte også mangler aldersadekvate sosiale ferdigheter (Ogden, 1995). Forskning og studier opp gjennom årene viser at nedsatt sosial kompetanse kjennetegner mange nevrologiske og utviklingspsykologiske vansker, samt medisinske og psykiatriske problemer (Ogden, 2015). Disse vanskene og problemene blir ofte omtalt som diagnoser. En diagnose er en betegnelse for å klassifisere hvilke problemer eller lidelser et barn strever med (Smith, 2004). Diagnosene settes av kvalifisert fagpersonell etter en langvarig utredning der mange instanser er involvert, dette innebærer blant annet barnet selv, skolen, foreldre, fastlege og spesialhelsetjenesten (Ogden, 2015). Kriteriene er satt i ICD-10 og barnets symptomer vurderes oppimot kriteriene og må være sammenfallene, ha vart en viss tid og ha ført til funksjonsnedsettelse (World Health Organization, 1999). Videre er diagnoser deskriptive og kan bidra til å redusere kompleksitet og si noe om problemenes alvorlighetsgrad, samt som det sier noe om behandlingsalternativer og prediksjon for videre

utvikling (Ogden, 2015). Noen lidelser kan føre til betydelig forverring dersom de ikke blir oppdaget, og kan dermed forebygges og behandles, som for eksempel tvangslidelser (Dahl, 2011). Diagnoser gir også visse rettigheter knyttet til spesialpedagogiske tiltak (Ogden, 2015). Utover dette er ikke diagnoser årsaksforklarende for atferden som utspiller seg blant barn og unge, og det kan ha en negativ innvirkning på deres selvoppfatning, bidra til stigmatisering, samtidig som tidsmessige og miljømessige variabler ikke blir tatt med i betraktningen (Ogden, 2015).

I en diagnostisk kontekst snakkes det ofte om komorbiditet, som betyr at flere forstyrrelser kan forekomme samtidig (Smith, 2004). Disse forstyrrelsene kan forekomme sammen av tilfeldige grunner, eller at det eksisterer et genuint årsaksforhold mellom dem (Smith, 2004). Tilleggsvis vil barn med blant annet ADHD, autismspektertilstander og ulike atferdsforstyrrelser oppleve store utfordringer med sosial kompetanse (Paulsen & Bru, 2016). Det vil si at lavere sosial kompetanse ofte blir kategorisert som en tilleggsvanske til en diagnose eller utviklingsforstyrrelse (Ogden, 2015). I den forstand hevder Ogden (2015) at sosiale problemer hos barn og unge sjelden behandles som et problem i seg selv, og har ofte blitt oversett i kartleggingsarbeidet, samt som de er vanskelig å observere i praktisk-kliniske situasjoner. Samtidig har foreldre hatt tendenser til å nedprioritere sosiale vansker i forhold til medisinske problemer og skolerelaterte utfordringer (Ogden, 2015). I motsetning til foreldre har barn og unge gjerne en oppfatning om at det er de sosiale ferdighetene som er primærvansken (Ogden, 2015). Sosiale problemer kan henge sammen med foreldres psykiske helseproblemer og miljømessige stimulering (Ogden, 2015). Alternative forklaringsmodeller for manglende aldersadekvate sosiale ferdigheter hos barn og unge kan blant annet skyldes reduserte muligheter for sosial interaksjon og samhandling med jevnaldrende gjennom oppveksten (Ogden, 2015).

2.6. Barn og unges sosiale fungering i skolen

Som nevnt innledningsvis er det en sammenheng mellom sosial kompetanse og barn og unges sosiale fungering (Ogden, 2015; Sørli et al., 2008). Sett i et skoleperspektiv handler sosial fungering om å mestre på to arenaer, den sosiale og faglige (Nordahl, 2010). Det vil si at sosial fungering er sterkt sammensveiset med sosiale og faglige prestasjoner (Durlak et al., 2011; Ogden, 2015). Elever som har god sosial kompetanse og selv opplever at de mestrer den sosiale arenaen på skolen, trives bedre i skolen, opplever undervisningen mer engasjerende, viser mindre problematferd og har bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som ikke har en tilfredsstillende sosial fungering (Ogden, 1995; Nordahl 2000, Hattie, 2009).

God sosial kompetanse legger grunnlaget for å få innpass i jevnaldningsgrupper og skaffe seg venner (Ogden, 2011). Gjennom vennskap lærer barna å utvikle og praktisere sosiale ferdigheter som samarbeids- og forhandlingsferdigheter, sinnekontroll, kommunikasjonsferdigheter og ferdigheter i perspektivtakning (Ogden, 2015). Med andre ord er behovet for å ha venner og det å bli akseptert av jevnaldrende en viktig drivkraft for den sosiale atferden som utspiller seg (Ogden, 2015). Videre er det også gjort flere studier som viser sammenhengen mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner (Durlak et al., 2011; Ogden, 1995; Wentzel, 1991, 2002; Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Oppsummert viser funnene at god sosial kompetanse og prososial atferd henger sammenheng med positive akademiske resultater, mens negativ atferd henger sammen med dårlig faglige skoleprestasjoner (Durlak et al., 2011; Ogden, 1995; Wentzel, 1991, 2002; Zins et al., 2004.) Elevens skolefaglige ferdigheter vil dermed øke i tråd med det sosiale ferdighetsnivået og omvendt (Schneider, 1993). Imidlertid tyder forskning på at sosial kompetanse er vel så viktig som skolefaglig kompetanse for at elever med svake lærerforutsetninger skal bli akseptert blant jevnaldrende (Gresham, 1998). Jenter som gruppe viser betraktelige bedre skolefaglige resultater og prestasjoner enn gutter, med unntak i fagene kroppsøving og matematikk (Nordahl et al., 2005). Oppgaven vil videre dreie seg om tiltak i skolen som brukes i sosial kompetanseutvikling hos barneskoleelever med eksternaliserte atferdsvansker.

2.7. Tiltak

Barn og unge tilbringer store deler av oppveksten i skolen og den representerer en viktig læringsarena for å utvikle sosiale ferdigheter (Ogden, 2015). Skolen er et påvirkningskraftig miljø ettersom den når frem til alle barn og deres foresatte, og med ansatte som har god yrkesmessig kompetanse er skolen en god arena for å bidra til elevenes sosiale opplæring (Ogden, 2015). I den forstand oppstår de beste læringsbetingelsene når barn og unge møter omsorgsfulle voksne som er kompetente endringsagenter og gode rolle modeller (Ogden, 2015). Dette underbygges av Banduras (1986) sosial kognitive teori om at sosial læring skjer gjennom uformell observasjon, imitasjon og bekreftelse (Imsen, 2014; Ogden, 2015). Dermed har læreren stor påvirkning på elevenes sosiale utvikling, der positiv sosial og emosjonell læring henger tett sammen med god klasseledelse og gode relasjoner (Elias & Schwab, 2006; Jennings & DiPetre, 2010). Det blir dermed vesentlig å presentere noen tiltak og perspektiver i arbeidet med sosial kompetanse sett opp imot eksternalisert atferd. Dette inkluderer klasseledelse og sosial læring, det autoritative perspektivet, samt prinsippet om samarbeid og kompetansebygging. Å tilrettelegge for mestring, kartleggingsarbeid, i tillegg til samarbeid

med foreldre og eksterne hjelpetjenester vil også bli presentert. Til slutt vil noen sosiale ferdighetsopplæringsprogram bli fremlagt.

2.7.1. Klasseledelse og sosial læring

Læreren kan som god rollemodell og klasseleder fremme sosial kompetanse blant elever (Ogden, 2015). Dette kan promoveres gjennom både autentisk læring og strukturert undervisning (Ogden, 2015). Relatert til dette henger klasseledelse som fremmer sosial kompetanse sterkt sammen med allmenn pedagogiske prinsipper. Topping (2012) legger frem noen punkter som stimulerer til sosial læring. Deriblant at læreren hilser på elvene når de kommer på skolen og inn i klassen, lager klasseromsregler som anerkjenner positiv atferd, og foretar korte refleksjoner i begynnelsen og slutten av skoledagen med klassen (Topping, 2012). Videre dreier det seg om rettferdige, klare og konsekvente regler, vise interesse for elevenes livsverden og spørre elevene om læringsmiljøet for å bedre kunne tilrettelegge undervisningen (Topping, 2012). Sosiale ferdigheter bør innlemmes i den ordinære undervisningen, og lærerens utøvelse av klasseledelse vil påvirke i hvilken grad de sosiale ferdighetene fremmes (Ogden, 2015). For å styrke elevenes læringsoverføring av sosial kompetanse er det viktig å finne en balanse mellom strukturert undervisning og hverdagslige situasjoner som oppstår i skolehverdagen (Ogden, 2015).

Det kan lønne seg å arbeide eksplisitt med de sosiale ferdighetene samarbeid, selvkontroll, selvheldelse, ansvar og empati (Ogden, 2015). Samarbeidsferdigheter kan stimuleres gjennom realistiske sammenhenger der elevene må samhandle, og kan benyttes når det arbeides med de andre sosiale ferdigheter (Nordahl, 2010; Pape, 2001). For å styrke elevenes selvkontrollferdigheter må det arbeides med å ta ansvarlige beslutninger gjennom å regulere følelser, der læreren må hjelpe elevene å finne løsninger for å mestre situasjonene på kort og lang sikt (Ogden, 2015; Pape, 2001). Med tanke på å stimulere selvheldelsesferdigheter må pedagogen lære elevene å forhandle på en rettferdig måte, ordne opp i konflikter med en respektfull tilnærming og håndtere provokasjoner (Ogden, 2015; Pape, 2001). For å styrke barn og unges empati kan læreren vektlegge det å gjenkjenne og forstå andres tanker og følelser, samt prinsipper som vennlighet og omtanke (Ogden, 2015; Pape, 2001). Når det gjelder å øke elevenes ansvarlighetsferdigheter handler det om at læreren hjelper dem å forstå når de trenger assistanse og støtte for å dekke sine behov og mål (Ogden, 2015; Pape, 2001). Sosiale ferdigheter kan trenes på og undervises i ved hjelp av ulike tilnærminger, som for eksempel modellering, rollespill, ferdighetstrening, praktiske øvelser, diskusjoner og problemløsning (Ogden, 2015). Ettersom sosiale ferdigheter er noe som uttrykkes frivillig må

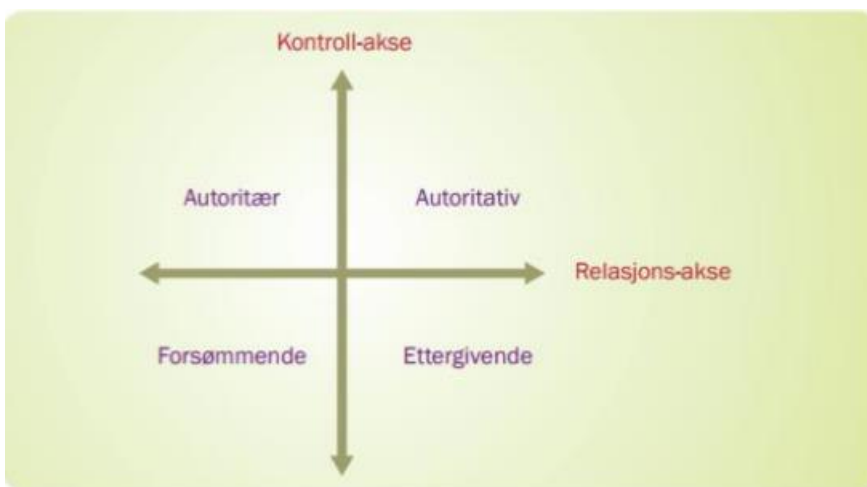
elevene også motiveres til å ta de i bruk, dette kan gjøres ved at læreren hyppig og regelmessige etterspør og påminner, samt gir tilbakemeldinger og bekreftelse på kompetent atferd (Nordahl, 2010; Ogden, 2015).

2.7.2. Det autoritative perspektivet

Hensiktsmessig og god klasseledelse henger sterkt sammen med en autoritativ lærerstil (Nordahl, 2012). Det autoritative perspektivet utgjør en viktig grunnforståelse i arbeid med negativ atferd (Roland et al., 2016). Når elever har positive relasjoner til sine lærere vil også de sosiale ferdigheter i forhold til jevnaldrende være gode (Nordahl et al., 2005). I motsetning vil elever som opplever dysfunksjonelle relasjoner til lærere ha lavere sosiale ferdigheter, i tillegg til større atferdsvansker og faglige utfordringer (Nordahl et al., 2005). Det betyr at elevenes tilpasningsdyktighet i skolen vil være avhengig av lærerstilen som utøves (Wentzel, 2002).

Det autoritative perspektivet har utgangspunkt i Baumrind (1991) sin modell om foreldres oppdragelsesstiler og har i senere tid blitt overført til skolen. Modellen består av en kontroll og en varme/relasjons dimensjon, der evnen til å balansere mellom aspektene gir den beste uttellingen (Walker, 2009). I arbeid med kontroll identifiseres to viktige prinsipper, at grensesettingen og kravene som settes skjer med en konsistens tilnærming, og at en evner å tilpasse kravene i tråd med barnets modenhetsutvikling (Baumrind, 1991). Varme/relasjons dimensjonen omhandler det å være sensitiv og respondere på barn og unge sine behov (Baumrind, 1991). De to dimensjonene danner grunnlaget for fire pedagogstiler, autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende (Nordahl 2012; Walker, 2009). Den autoritative lærer viser varme og er god i relasjonsbygging, setter tydelige krav og tilpasser kravene i forhold til ulike elever og situasjoner (Nordahl 2012; Walker, 2009). Pedagoger som utøver disse prinsippene vil ha gode forutsetninger for innflytelse på barn og unges utvikling av kompetanse og atferd (Nordahl et al., 2005). Forsking viser at barn som opplevde et autoritativt oppdragelsesmiljø utviklet høy grad av selvkontroll, var prestasjonsorienterte, vennlige med jevnaldrende, samt samarbeidsvillige med voksne (Walker, 2009). En autoritær pedagogstil vektlegger stor grad av kontroll, mens varme og nær relasjon til elevene blir lagt mindre vekt på (Nordahl, 2012; Walker, 2009). En slik lederstil assosieres med mindre positivt sosialt og akademisk utbytte for barn og unge, høye aggresjonsnivå blant gutter, liten selvstendighet hos jenter og generelt mer negativ atferd (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). Videre innebærer en ettergivende lærerstil gode relasjonsbyggings ferdigheter med barn, men manglende og inkonsekvent grensetting (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). I møtet med

krevenne atferd fører uklare grenser til at strikken for håndheving av regler stadig blir tøyd (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). Forsking viste at barn som ble oppdratt i et slikt miljø utviklet lav selvkontroll og selvtillit, i tillegg til både sosiale og faglige utfordringer (Walker, 2009). Den siste pedagogstilen blir omtalt som forsømmende, der både varme/relasjon og kontroll/krav er liten eller totalt fraværende (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). En slik oppdragelsesstil kan få uheldige konsekvenser for barn og unges sosiale utvikling, hvor konsekvensene kan bli lav selvtillit, høye aggresjonsnivåer og impulsiv atferd (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009).



Figur 4. Det autoritative perspektivet (Roland, 2011, s.28).

Når det arbeides med kontroll og varme pekes det på en del tilnæringsmetoder som tar utgangspunkt i modellen. Kontroll og grensesetting må foretas på en respektfull måte, gjennom barnets medvirkning og tilpasses ut ifra barnets modenhetsnivå (Walker, 2009). Regler, rutiner og forutsigbarhet er viktige prinsipper innenfor denne dimensjonen, og er nødvendige i arbeid for å fremme sosial læring blant elever (Ogden, 2015; Roland, 2011). Når det gjelder relasjonsdimensjonen blir emosjonell støtte sett på som et sentralt begrep som legger grunnmuren for samhandling og interaksjon mellom lærer og elev (Pianta, Hamre & Mintz, 2012). Kvaliteten i denne relasjonen er sammensveiset med elevers emosjonelle og kognitive utbytte, og utgjør en sentral del i det å utvikle et godt læringsmiljø (Pianta et al., 2012). Utdypet består emosjonell støtte av tre komponenter, positivt klima, perspektivtakning og sensitivitet i kommunikasjon (Pianta et al., 2012). Positivt klima dreier seg om fysisk nærhet til elevene, være vennlig, vise entusiasme, og evnen til å gi positive kommentarer og tilbakemeldinger (Pianta et al., 2012). Elever har behov for å få positive tilbakemeldinger på deres atferd fra omgivelsene, ettersom dette kan bidra til å øke elevenes mestringstro (Hattie,

2009). Samtidig når den voksne opptrer på en respektabel måte og uttrykker anstendig atferd vil dette bidra til å skape et positivt klima (Pianta et al., 2012.). Perspektivtakning handler om evnen til å ta elevens perspektiv, samt vise interesse og engasjement for elevens situasjon og interesser (Roland, 2011). Fenomenet er nært knyttet til Meads speilingsteori, som handler om hvordan vi speiler oss i andres responser og påvirker utvikling av selvbildet vårt (Roland, 2011). Herunder er perspektivtakning nært knyttet til «smalltalk» som innebærer at læreren daglig og aktivt oppsøker eleven i ulike sammenhenger gjennom skolehverdagen, og i den forstand evner å se eleven (Roland, 2011). Sensitivitet i kommunikasjon omhandler lærerens evne til å plukke opp signaler som eleven sender ut (Pianta et al., 2012). Utdypet handler dette om å gi adekvate og støttende responser til elevene, observere og gripe inn når eventuelle vansker oppstår, hjelpe elevene når de har problemer, og være observant på elevens psykiske helse og velvære (Pianta et al., 2012). Utover emosjonell støtte er «banking time» en sentral og viktig metode for å bygge en god og tillitsfull relasjon, og særlig ovenfor elever med aggresjonsproblematikk (Roland, 2011). Dette konseptet dreier seg om at læreren legger inn en ekstra innsats og setter av tid til ulike aktiviteter sammen med eleven (Roland, 2011). Forskning viser at når elever opplever en god relasjon med læreren har dette en positiv innvirkning på deres sosiale kompetanse, atferd, mestring og trivsel i skolen (Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2010; Sørli & Nordahl, 1998).

2.7.3. Teamarbeid og kompetanse

Teamarbeid blir påpekt som et viktig prinsipp når en arbeider med atferdsproblematikk (Roland et al., 2016). For å oppnå gode resultater i team handler det om å skape en felles forståelse, inkludering og stor grad av pedagogisk tilpasning i arbeidet (Roland et al., 2016). Det å oppnå en kollektiv orientering er noe som blir sett på som avgjørende blant forskere for å skape profesjonell kvalitet i utviklingsarbeid (Hargreaves & Fullan, 2012). En felles forståelse bidrar med å danne grunnlaget for å håndtere og mestre arbeidet i forhold til elever med atferdsvansker (Roland et al., 2016). Dette betyr å utvikle kompetanse og strategier innenfor temaet i personalgruppen for å bedre håndtere vanskene, både med tanke på forebyggende arbeid og når intense og utfordrende episoder oppstår (Roland et al., 2016). Som Berkowitz (1993) poengterer er det viktig at ansatte som omgås med personer med aggresjonsproblematikk har en presis forståelse av begrepet aggresjon.

2.7.4. Tilrettelegging for mestring

Elever med alvorlige atferdsvansker har ofte mange tapsopplevelser, og har negative assosiasjoner både knyttet til elevrollen og det å mestre (Roland et al., 2016). Som en

konsekvens bør arbeidet med denne elevgruppen ha sitt utspring i et mestringperspektiv (Nordal et al., 2005). Alle elever har behov for å få positive tilbakemeldinger på sin atferd fra omgivelsene og dette prinsippet kan være med å øke elevenes mestringstro (Hattie, 2009). Når elevene opplever at de mestrer oppgaver vil elevene på sikt slutte å bruke unngåelsesstrategier og heller se på fagstoffet som en utfordring (Roland et al., 2016). I arbeidet med elevgruppen vil det dermed være behov for sterk grad av tilpasning (Roland et al., 2016). Dette innebærer å tilpasse fagstoffet og undervisningen til den enkelte elev sine behov, slik at vedkommende opplever suksess i læringsprosessen (Hattie, 2009; Roland et al., 2016). Her bør også elevens egenskaper og interesser vektlegges (Roland et al., 2016).

2.7.5. Kartlegging av sosial kompetanse

Kartlegging er et viktig prinsipp innenfor sosial kompetanse, og legger grunnlag for å forstå barns utvikling og funksjonsnivå, i tillegg til eventuelle tiltak som kan settes inn for å påvirke atferd i en positiv retning (Ogden, 2015). Det er viktig å presisere at kartlegging kun gir et bilde av barn og unges fungering på et gitt tidspunkt (Ogden, 2015). Samtidig vil kognitiv vekst og miljømessige variabler spille inn på barn og unges utvikling, det vil si at et kartleggingsbilde raskt kan endre seg og gi et annerledes bilde enn realiteten (Ogden, 2015). Ifølge Ogden (2015) er målsetningen med kartlegging tidlig intervensjon, og å avdekke funksjonelle sammenhenger mellom atferd og miljø som legger grunnlag for evaluering og tiltak. I denne sammenhengen kan kartlegging også fungere som et referansepunkt for målinger av atferd og prestasjoner, og indikere om tiltakene som settes inn gir resultater (Ogden, 2015). En annen målsetning med kartlegging er at den samsvarer med problemenes omfang og alvorlighetsgrad, som et resultat bør en vurdering av risiko- og beskyttende faktor være inkludert i dette arbeidet (Ogden, 2015).

2.7.6. Samarbeid med foreldre og eksterne hjelpetjenester

For at barn og unge skal kunne utvikle ferdigheter i sosial kompetanse stilles det krav til et nært samarbeid mellom foreldre og skole (Nordahl, 2010). Foreldre vil gjennom sin oppdragelse forsøke å tilegne barn sosiale ferdigheter (Nordahl, 2010). Det er viktig at foreldre og pedagoger kommer frem til felles fremgangsmåter og løsninger på hva som er sentralt for barnas sosiale utvikling, da dette kan være med å styrke overføringen av læringen (Nordahl 2010, Ogden, 2015). Oppmuntring av sosiale ferdighetene fra gode voksenmodeller kan styrke barn og unges verdsettelse til å ta dem i bruk både i skole og hjem (Nordahl 2010, Ogden, 2015). For å sikre positiv sosial utvikling blant elever er samarbeid mellom skole-hjem nødvendig, og det bør i denne sammenhengen legges vekt på informasjon, dialog,

omtanke og medvirkning (Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2010). Videre er det viktig å ha positive holdninger til foreldre, se på dem som en ressurs og prinsippet om myndiggjøring (Nordahl et al., 2005). I tillegg er et godt skole-hjem samarbeid essensielt i forhold til elever som sliter med atferdsvansker og aggresjonsproblematikk (Nordahl et al., 2005; Roland et al., 2016; Westergård, 2012).

Når det gjelder atferdsproblemer er det særlig viktig at skolen har et tett og positivt samarbeid med eksterne hjelpetjenester (Nordahl et al., 2005). Dersom samarbeidet mellom skole og eksterne hjelpetjenester er god, kan tiltaksplaner være med å forebygge og møte ulike former for atferdsproblemer på en hensiktsmessig og profesjonell måte (Nordahl et al., 2005).

Eksterne hjelpeinstanser i en slik kontekst vil som regel omhandle pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet og barne- ungdomspsykiatrien (BUP) (Nordahl et al., 2005). Med tanke på å håndtere ekternalisert atferd vil pedagoger ofte oppleve manglende kompetanse på fagområdet og dermed føle at de ikke strekker til (Nordahl et al., 2005). Her vil utarbeiding og gjennomføring av tiltak ofte dreie seg om at pedagogen får veiledning som gis fra en eller flere personer utenifra, som har erfaring og kompetanse på området (Nordahl et al., 2005). Grad av tilgjengelighet og kompetansenivå utgjør om veiledningstjenesten er hensiktsmessig eller ei (Nordahl et al., 2005).

2.7.7. Sosial ferdighetsopplæringsprogrammer

De siste årene har det blitt et større fokus på intervensjon av sosial ferdighetstrening, ofte omtalt som sosial kompetansetrening (Durlak et al., 2011). Dette omfatter programmer eller tiltaksmodeller i sosial ferdighetsopplæring som er utviklet, iverksatt og evaluert i skolen (Ogden, 2015). I denne sammenhengen er det studier som tilsier at sosiale ferdighetsintervensjoner ovenfor barn har positiv effekt både på aggresjonsnivå og sosial kompetanse (Webster-Stratton, Reid & Hammon, 2001, 2004). Intervensjon rettet mot aggresjon og sosial kompetanse har ofte sitt utgangspunkt i sosial-kognitiv læringsteori og sosial informasjonsbearbeiding (Drugli, 2013; Ogden, 2015). Fremgangsmetodene omfatter ofte en kombinasjon av atferdsmessig, kognitiv og emosjonell læring (Drugli, 2013; Ogden, 2015). Dersom sosiale ferdighetsopplæringsprogrammer blir implementert effektivt tyder forskning på at det har en positiv innvirkning på barn og unges sosiale kompetanse (Greenberg, Dornitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017). Blant programmer som er utviklet for sosial læring er noen beregnet for risikoelever som trenger mer intensive og individualiserte opplæringsplaner, mens noen er beregnet for alle elever som universelle opplæringsprogrammer (Ogden, 2015). Noen fungerer også som skoleomfattende

tiltaksmodeller (Ogden, 2015). Her blir det dermed aktuelt å se nærmere på noen utvalgte programmer, deriblant aggression replacement training (ART), sosial persepsjonstrening (SPT), positiv atferdsstøtte (PAS) og positiv atferd- støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS).

Aggression Replacement Training (ART)

Aggression replacement training (ART) ble utviklet av Goldstein, Glick & Gibbs (1998) for å lære ungdom alternativer til aggresjon og dermed fremme sosial kompetanse. I Norge anvendes ART både på barne- og ungdomstrinnet, der intervensjonen er rettet mot elever som har eller er i ferd med å utvikle aggressiv atferd (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006). For å undervise i programmet må man ha kurs eller utdanning som ART-trener, i tillegg gjør programmets utforming det mulig å innlemme i vanlig skolehverdag og i ordinær skolevirksomhet (Nordahl et al., 2006; Ogden, 2015). Programmet retter seg mot aldersgruppen fire til tjue år, der selve undervisningen forekommer i grupper bestående av mellom fire til åtte barn (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). ART har sitt utgangspunkt i sosial læringsteori, som tar utgangspunkt i at læring skjer i form av modellering og sosial forsterkning (Ogden, 2015). Ettersom barn og unge med aggresjonsproblematikk har et handlingsmønster som er preget av sosiale feiltolkninger, fører dette til få prososiale handlingsalternativer å ta i bruk (Ogden, 2015). Det kan dermed tenkes at når et barn observerer prososial atferd, bidrar dette til positive sosiale konsekvenser ved at det øker sannsynligheten for at barn og unge selv praktiserer atferden (Ogden, 2015). Strukturen til ART er delt inn i tre deler/komponenter, trening i sosiale ferdigheter også omtalt som skillstreaming (handlings/atferds komponenten), trening i sinnekontroll (emosjons komponenten) og trening i moralsk resonnering (kognitive komponenten) (Goldstein et al., 1998). En evaluering av elleve ART prosjekter i norsk skolesammenheng viste en betraktelig økning i sosiale ferdigheter og reduksjon av problematferd blant elevene (Gundersen & Svartdal, 2006).

Sosial persepsjonstrening (SPT)

Sosial persepsjonstrening eller forkortet SPT er en universell klasseroms basert intervensjon for første til tiende klasse (Finne & Svartdal, 2017). Programmet er lagt opp til å vare i ti uker med en undervisningstime per uke, der vanlige lærere/pedagoger står for selve undervisningen (Finne & Svartdal, 2017). Samtidig skal treningen skje kontinuerlig og integreres i alle ledd i skolen (Gundersen, Strømgren & Moynahan, 2013). Programmet tar utgangspunkt i Dodge & Crick (1994) sin sosiale informasjonsbearbeidingsmodell om sosial oppfatning. Dette vil si

hvordan individer innlemmer tilgjengelig sosial informasjon med tidligere forventinger og kunnskap for å forme inntrykk av sosiale situasjoner og andre mennesker (Fiske & Taylor, 2013). I tillegg til hvordan vi klassifiserer og forklarer sosiale hendelser, og hvordan disse prosessene påvirker atferden som utspiller seg (Fiske & Taylor, 2013). Målet med SPT er å trene elevene for å bedre forståelse av forskjellige aspekter ved sosial persepsjon, og dermed hindre og redusere forekomsten av kognitive forvrenginger (Finne & Svartdal, 2017). Gjennom programmet presenteres ni forskjellige emner som skal bidra til å styrke elevens evne til å motta og tolke sosial informasjon, også terminologi blir introdusert for å legge til rette for en felles forståelse (Finne & Svartdal, 2017). Selve undervisningen dreier seg om å illustrere ulike sosiale situasjoner med hjelp av rollespill, spill, bilder, diskusjoner og bygger på prinsippet om aktiv deltakelse (Gundersen et al., 2013). Når en eksemplifiserer med ulike sosiale situasjoner kan dette bidra til bedre forståelse og generalisering, som over tid kan øke kapasiteten til å tenke før man bedømmer og handler (Gundersen et al., 2013). I en evalueringstudiet av SPT utført av Finne & Svartdal (2017) indikerte resultatene mindre kognitive forvrengninger, forbedret sosiale ferdigheter og redusert problematferd blant elevene, samt forsterket elev-elev relasjoner og oppfattelsen av emosjonell støtte fra læreren.

Positiv atferdsstøtte (PAS)

Positiv atferdsstøtte er et rammeverk som benyttes for å øke livskvalitet, samt håndtere og redusere utfordrende atferd (Heggheim & Sørland, 2019). Utfordrende atferd forstås her som en persons beste forsøk på å påvirke og utøve kontroll over sitt liv, ikke som uskikkelighet, psykisk sykdom eller bevisst forsøk på å skape problemer (Gore et al., 2013). Rammeverket består av tre nøkkelkomponenter, verdier, kunnskapsgrunnlag og prosesser (Heggheim & Sørland, 2019). Dette betyr verdier som at forebygging og reduksjon av utfordrende atferd skal være i tråd med rammebetingelser om økt livskvalitet, inkludering og aktiv deltakelse (Carr et al., 2002; Gore et al., 2013). Videre dreier det seg om et kunnskapsgrunnlag som bygger på prinsipper om funksjonell atferdsanalyse, og andre evidensbaserte tilnærminger for å vurdere og støtte atferdsendring (Gore et al., 2013). En funksjonell atferdsanalyse er en systematisk kartlegging av når, hvor og hvordan mennesker utøver en spesifikk type atferd (Gore et al., 2013). Rammeverket omhandler også en datadrevet tilnærming i beslutningsprosesser, bruk av funksjonell analyse og multiple tiltak for å endre atferd proaktivt og håndtere atferd reaktivt, i tillegg til implementeringsstøtte, overvåking og evaluering av inngrep på lang sikt (Gore et al., 2013). Mye av intervensjonen og arbeidet gjennomføres i naturlige omgivelser (Carr et al., 2002; Heggheim & Sørland, 2019).

Målgruppene for PAS er blant annet personer med utviklingshemning og lærevansker, ettersom det her er relativt vanlig å utvikle utfordrende atferd (Gore et al., 2013). Samtidig poengteres det at rammeverket kan benyttes i flere settinger og blant ulike målgrupper (Gore et al., 2013). Tilleggsvis anbefaler evidensbasert forskning sterkt PAS som modell for intervensjon når det gjelder utfordrende atferd hos individer med utviklingshemning (Gore, et al., 2013). Det er derimot lite tilgjengelig evidensbasert norsk litteratur på området (Heggheim & Sørland, 2019). I tråd med implementeringen av PAS er det også vanlig å inkludere tilnæringsverktøy som aktiv støtte og SPELL (Ockenden, Ashman, Beadle-Brown & Wiggins, 2014). Aktiv støtte innebærer prinsipper som lite og ofte, gradert hjelp for å lykkes, hvert øyeblikk har sitt potensial, og maksimering av valg og kontroll (Ockenden et al., 2014). I utgangspunktet er SPELL utviklet for mennesker med autisme og omhandler prinsipper som struktur, positive tilnæringer og forventninger, empati, lav affektiv tilnærming, og lenker mellom parter for å sikre samarbeid og forutsigbarhet (The National Autistic Society, 2016)

Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen (PALS)

Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen, forkortet PALS, er en skoleomfattende tiltaksmodell utviklet for barneskolen fra 1-7. trinn for å styrke elevers sosiale kompetanse, samt forebygge og håndtere atferdsproblemer (Ogden, 2015). Det norske programmet er en fornyet og tilpasset versjon av den amerikanske modellen «School-Wide Positive Behavior Support» (SW-PBIS) (Ogden, 2015). Det kan tenkes at dette programmet er nært sammensveiset med positiv atferdsstøtte (PAS) og tar utgangspunkt i mange av de samme prinsippene. Videre har dermed modellen sitt opphav i sosial læringsteori, deriblant Pattersons læringsteori om sosial interaksjon og teorien om problemeskalerting (Ogden, Sørli, Arnesen & Meek-Hansen, 2012; Sørli & Ogden, 2007). I tillegg vektlegges Bronfenbrenners (1992) sosialøkologiske teori (Ogden et al., 2012; Sørli & Ogden, 2007). Hovedessensen i teorigrunnlaget for opplæringsmodellen er at negative reaksjoner mot negativ atferd i seg selv ikke er nok til å redusere forekomsten av atferdsproblemer, men må i tillegg forsterkes med positive atferdsmønstre (Nordahl et al., 2006). Mer konkret dreier PALS seg om å erstatte en gammel praksis med grunnleggende proaktive strategier, og en kommunikasjonskultur som er preget av sjenerøsitet og støtte til prososial og mestringsorientert elevatferd (Ogden et al., 2012). I den forstand er PALS en modell som gir skolene et strukturert rammeverk for å organisere og legge inn en skoleomfattende innsats for å kartlegge, forebygge og redusere problematferd, kombinert med tiltak for å fremme et positivt og støttende læringsmiljø med fokus på faglig mestring og sosial kompetanse (Sørli, Ogden, Arnesen, Meek-Hansen &

Olseth, 2014). PALS-modellen består av tre deler (Ogden, 2015). Første del omfatter et tiltaksprogram med forhåndsbestemt innhold rettet mot hele spekteret av elever (Ogden, 2015). Dette innebærer tiltak for alle elever (universelle tiltak), og intervensjoner for elever som er i risiko og dermed trenger mer omfattende og intensive tiltak (Sørliet et al., 2014). Dette inkluderer forskjellige systematiske karteleggingsformer for fortløpende vurdering av elevenes behov, i tillegg til utbytte av tiltakene som settes inn (Sørliet et al., 2014). Den andre delen av PALS består av et opplæringsprogram for de ansatte, mens den siste delen omhandler skoleomfattende implementeringsstrategier for gjennomføring og vedlikehold av endring (Ogden, 2015). Tidlige evaluering av modellen viste seg å ha lovende resultater på reduksjon av problematferd, samtidig som en mer omfattende evalueringsstudie av PALS er under arbeid (Ogden et al., 2012; Sørliet & Ogden, 2007).

Oppsummert har denne delen av oppgaven presentert noen teoretiske perspektiver som er vesentlige for å forstå studiens tema og problemstilling. Det ble sett nærmere på hva sosial kompetanse omhandler og de fem sosiale ferdighetene som benyttes mest i grunnskolen. Perspektiver innenfor barn og unges sosiale utvikling ble presentert, der utfordringer og problemer kan føre til lav sosial kompetanse. I denne sammenhengen ble elever med eksternaliserte atferdsvansker beskrevet, etterfulgt av diagnoseperspektivet og barn og unges sosiale fungering i skolen. Til slutt ble noen vesentlig tiltak i arbeidet med sosial kompetanse sett opp imot eksternalisert atferd presentert. Med utgangspunkt i dette viser forskning at utvikling av sosial kompetanse i skolen er viktig for optimal sosial og faglig fungering (Durlak et al., 2011; Ogden, 1995, 2015; Nordahl 2000; Hattie, 2009; Wentzel, 1991, 2002; Zins et al., 2004 m.m.). Når det gjelder barn og unge med eksternaliserte atferdsvansker, så viser forskningen at det kan være ulike årsaker og at vanskene gjerne er sammensatte, men at atferden ofte får negative konsekvenser for eleven selv og andre medelever (Ogden, 1995, 2015; Drugli, 2013; Liu, 2004; Card & Little, 2007; Roland et al., 2016; Tetzchner, 2012 m.m.). Samtidig poengteres det at det kan være utfordrende å arbeide med elever som har alvorlige atferdsvansker (Roland et al., 2016; Roland, 2011, 2019). Forskningen viser også at dersom tiltak iverksettes kan sosial kompetanse utvikles, desto tidligere jo mer effektivt er det (Ogden, 2015; Tremblay, 2010). Videre vil denne studien undersøke hvilke erfaringer lærere i spesialskole med sosial kompetanseutvikling har hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?

3. Metode

Forskning kan forklares som en prosess som gjennom systematisk arbeid kan frembringe nye kunnskaper og økt viten, og for å frem dette er man avhengig av en metode (Krumsvik, 2013). Metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål, og dersom man skal forske på det som skjer i skolen må man anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne delen av oppgaven er det gitt en beskrivelse og begrunnelse av metodikken som ble brukt i dette forskningsprosjektet. Kvalitativt forskningsdesign og semistrukturert intervju er gitt en utdypning. Videre er selve datainnsamlingsprosessen beskrevet gjennom overveielser relatert til utvalg, gjennomføringen av intervjuene og transkriberingsprosessen. Analysedel og tolkning av data er inkludert, i tillegg til hva som er gjort for å styrke studiens validitet og reliabilitet. Her er også overførbarhet og mulige feilkilder drøftet. Til slutt er etiske prinsipper i forskningsprosjektet formidlet.

3.1. Kvalitativt forskningsdesign

I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å skille mellom kvalitativ- og kvantitativ forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenhengen påpeker Silverman (2011) at forskningsmetoden man velger å bruke er avhengig av hva man ønsker å undersøke, samt den formulerte problemstillingen. Det er en generell oppfatning at metoder innenfor kvalitativ forskning representerer en dypere forståelse av sosiale fenomener enn hva kvantitative forskningsmetoder gjør (Silverman, 2011). Kvalitative forskningsmetoder er godt egnet for å bedre forståelsen av ulike sosiale fenomener, samt for studier av personlige og sensitive temaer (Thagaard, 2018). I tillegg er kvalitative metoder preget av mer fleksibilitet, da det muliggjør justeringer underveis i forskningsprosjektet, ved at designet tillater en større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). De to vanligste metodene innenfor kvalitativ forskning er intervju og deltakende observasjon (Thagaard, 2018). I denne oppgaven ble intervju brukt som forskningsmetode.

3.2. Semi-strukturert forskningsintervju

Jeg ønsket å få frem pedagogers synspunkter knyttet til deres erfaringer med sosial kompetanse og eksternalisert atferd i barneskolen, dermed ble en kvalitativ forskningstilnærming i form av intervju mest effektivt. Målsetningen med prosjektet og denne metodebruken var å få innsikt i intervjupersonens dagligliv, og dermed avdekke vedkommende sine perspektiver og opplevelser knyttet til problemstillingen (Kvale &

Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). I den forstand bygger intervju på et fenomenologisk vitenskapelig ståsted (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr at forskeren prøver å forstå det sosiale fenomenet som studeres ut fra informantens perspektiver og skisseringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Utdypet er fenomenologien opptatt av å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan» (Postholm & Jacobsen, 2018). Overordnet handler en fenomenologisk tilnærming om at den virkelige realiteten er slik mennesket oppfatter og beskriver den (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at kunnskapen skapes i møte mellom forsker og deltakerne i studien (Postholdm & Jacobsen, 2018).

Det kvalitative forskningsintervju kjennetegnes som en samtale med en struktur og et formål, som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selve strukturen omhandler rollefordelingen mellom deltakerne, intervjueren stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju ligner mer på en dialog enn rene spørsmål og svar, og det finnes ulike måter å strukturere et intervju på (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfelle ble intervju i semi-strukturert form valgt. Et semi-strukturert intervju kjennetegnes verken som en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015.). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan et semi-strukturert intervju beskrives som en planlagt og fleksibel samtale med en profesjonell hensikt, som omhandler noen bestemte temaer som skal tas opp, i tillegg til noen forslag til spørsmål. Denne intervjuformen er preget av fleksibilitet og dreier seg om at rekkefølgen på temaene bestemmes og endres underveis (Thagaard, 2018). Dette gir rom for å følge intervjupersonens beskrivelser, samtidig som man gjennom intervjusamtalen sørger for å dekke de temaene og spørsmålene som er med på å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018). Med andre ord gir intervjuformen muligheter til å tilpasse spørsmålene til informantens beskrivelser underveis, og man kan inkludere og ekskludere spørsmål om temaer som både var planlagt og ikke planlagt på forhånd (Thagaard, 2018).

3.2.1. Intervjuguide og pilotintervju

Intervju innebærer som regel et forberedt manuskript, og en intervjuguide er et slikt manuskript som bidrar til å strukturere intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt tidligere omhandler et semi-strukturert intervju noen emner som skal dekkes, i tillegg til forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden ble dermed utarbeidet på forhånd i tråd med teoridelen for å best kunne belyse problemstillingen, samt for å få frem informantens erfaringer og opplevelser rundt temaet. Det ble dermed lagt vekt på en blanding av åpne spørsmål og mer detaljerte oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden ble delt inn

i tre kategorier, opplevelse/erfaringer, tiltak og mestring, før det helt til slutt var en del som omhandlet mer konkrete spørsmål. Intervjuguiden starter med noen åpne spørsmål om hva informantene legger i begrepene sosial kompetanse, sosiale ferdigheter og eksterialisert atferd. Videre omhandler intervjuguiden informantenes erfaringer med sosial kompetanse i skolen, utvikling av sosial kompetanse og erfaringer med sosial kompetanse hos elever som eksterialiserer. Dette kan betraktes som introduksjonsspørsmål som er med på å introdusere temaet og deres erfaringer rundt temaet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Deretter retter fokuset seg mot arbeid og (generelle og spesifikke) tiltak med elevgruppens sosiale kompetanse, etterfulgt av lærerens mestringsopplevelser rundt fenomenet. Dette kan betegnes som overgangsspørsmål, og er den logiske forbindelsen mellom introduksjonsspørsmålene og nøkkelspørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne fasen innebærer at forskeren går fra generelle betraktninger til personlige erfaringer og informantenes forståelse av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). Til slutt er det noen konkrete spørsmål om foreldresamarbeid, videre henvisning og sosiale ferdighetsprogrammer som utgjør intervjuguiden. Disse kan omtales som nøkkelspørsmål, som utgjør kjernen i intervjuguiden og har til hensikt å sørge for at forskeren får omfattende svar på problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Den fullstendige intervjuguiden er inkludert i oppgaven (se vedlegg 4). I forkant av intervjuene ble det sendt ut en revidert intervjuguide til informantene med hovedpunktene som skulle gjennomgås på selve intervjudagen.

Før intervjuet var det dermed viktig å sette seg godt inn i tematikken og intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2018). Som en tilnærming til selve intervjuene ble det gjennomført et pilotintervju med en medstudent. Hensikten var å undersøke hvordan spørsmålene og temaene åpnet opp for dialog (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette var en lærerik øvelse der jeg fikk satt meg inn i intervjuer rollen, testet intervjuguiden og diktafonen. Øvelsen ledet til refleksjoner mellom forsker og medstudent om faktorer som var viktig å tenke på under selve intervjuene.

3.3. Datainnsamling

I forskningssammenheng dreier det seg ofte om å samle inn data eller empiri om den virkeligheten man forsker på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Data er som oftest noe vi skaper og som utgjør bindeleddet mellom virkeligheten og analysen og fortolkningen av virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne delen er det gitt forklaring på

hvordan jeg har gått frem for å samle inn data i mitt forskningsprosjekt. Herunder er utvalg, gjennomføring av intervjuene og transkribering drøftet.

3.3.1. Utvalg

En viktig designbeslutning i kvalitative forskningsprosjekt er relatert til utvalget, og innenfor kvalitative studier benyttes et såkalt strategisk utvalg (Maxwell, 2009; Thagaard, 2018). Dette gjøres ved strategiske valg av personer som har de kvalifikasjonene og egenskapene som er egnet til det som skal studeres (Maxwell, 2009; Thagaard, 2018). Det vil si at det blir plukket et utvalg som kan bedre forståelsen og innsikten i det fenomenet som skal undersøkes (Maxwell, 2009; Thagaard, 2018). Bakgrunnen for strategisk utvelging i kvalitativ forskning bygger på prinsippet om at utvalget skal bestå av et begrenset antall personer (Maxwell, 2009; Thagaard, 2018). I mitt tilfelle dreide det seg om å finne informanter som hadde god kjennskap, erfaring og kompetanse med sosial kompetanse og eksternalisert atferd i barneskolen. Dermed spurte jeg min veileder om hvilke skoler som kunne være hensiktsmessige og aktuelle å kontakte i forhold til problemstillingen, der vedkommende kom med noen forslag (Postholm & Jacobsen, 2018). Videre for å rekruttere deltakere til mitt prosjekt ble det så sendt ut en formell henvendelse via e-post til rektor og avdelingsleder på et par skoler i samme kommune.

Jeg fikk tilbakemelding fra en avdelingsleder på en spesialskole, der flere var interessert i å være med i prosjektet. Videre fikk jeg anbefalt fem informanter som jeg tok kontakt med, for så å sende de potensielle deltakerne informasjonsskriv om studien. Alle ga uttrykk for at de ville delta i forskningsprosjektet. Dette er årsaksforklaringen til at alle informantene kommer fra samme skole, og at ordet spesialskole har blitt benyttet i oppgavens problemstilling. Utvalget bestod til slutt av fire lærere og en miljøterapeut, der spesialskolen legger vekt på tilrettelagt undervisning. Utover dette veileder de ansatte også lærere på ordinære skoler i bydelene der noen av elevene opprinnelig hører til. Informantene hadde mellom 6-24 års erfaring i skolen. For å sikre deltakernes anonymitet er alle informantene betegnet som lærere, og antall år med erfaring er oppgitt innenfor en tall gruppe. En oversikt over informantene er gitt i tabellen på neste side.

Navn	Stilling	Erfaring i skolen
Informant A	Lærer	10-15 år
Informant B	Lærer	15-20 år
Informant C	Lærer	20-25 år
Informant D	Lærer	20-25 år
Informant E	Lærer	5-10 år

Tabell 1: Oversikt over informantene.

I kvalitativ forskning er det ofte vanskelig å avgjøre når utvalget er stort nok (Thagaard, 2018). I den forstand snakker vi gjerne om et metningspunkt, som kan defineres som en fase der forskningen ikke tilføyer noe mer kunnskap om det fenomenet vi undersøker (Thagaard, 2018). Samtidig spiller tid og ressurser inn på hvor stort utvalget bør være (Silverman, 2011). Datainnsamlingen ble avsluttet etter å ha gjennomført fem intervjuer.

3.3.2. Gjennomføring av intervju

Som forsker var det viktig for meg å tilstrebe å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære slik at informantene kunne snakke trygt og fritt (Thagaard, 2018). Med dette i bakhodet ble intervjuene gjennomført på informantene sin arbeidsplass. Starten av et intervju er avgjørende, ettersom det i denne fasen skapes en kontakt mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene startet derfor med en gjennomgang, der jeg prøvde å sette en positiv ramme rundt intervjuet, i tråd med Kvale & Brinkmanns tips (2015). Jeg presenterte meg selv, problemstillingen og hensikten med intervjuet, samt intervjuets struktur. Informantene fikk informasjon om sine rettigheter om frivillig deltakelse, anonymitet, og om oppbevaring og sletting av personopplysninger (NESH, 2016). Informantene fikk presentere seg selv og avklare eventuelle spørsmål de hadde. Deltakerne ble informert om at intervjuene ville bli tatt opp ved hjelp av en diktafon, som ikke var tilkoblet internett. Dette for å hindre at informasjon skulle bli lagret elektronisk, samtidig som lydopptak gir den mest utfyllende informasjonen i dialogen mellom forsker og intervjuperson (Thagaard, 2018). Samtykkeerklæringen ble deretter signert.

De semi-strukturerte intervjuene tok utgangspunkt i den utarbeidete intervjuguiden. Hovedtemaene ble gjennomgått, men rekkefølgen varierte fra de ulike intervjuene. I denne sammenhengen prøvde jeg også å stille både oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål og oppklarings spørsmål der det ble naturlig. Oppfølgingsspørsmål anvendes for å oppfordre informantene til å utdype seg og gi mer utfyllende beskrivelser om de spesifikke temaene

(Thagaard, 2018). Inngående spørsmål ble anvendt for å holde samtalen i gang og for å bidra til å gi ytterligere forklaringer av det som allerede ble sagt (Postholm & Jacobsen, 2018). Oppklarings spørsmål ble brukt for å klarlegge det som ble sagt dersom noe syntes usikkert og diffust (Postholm & Jacobsen, 2018). I tråd med det Thagaard (2018) påpeker var det forskjeller mellom hvor åpent informantene uttrykte seg når de ble intervjuet, ettersom noen uttrykte seg mer kortfattet enn andre. Her ble også aktiv lytting en viktig og vesentlig faktor (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Aktiv lytting innebærer forskerens evne til å lytte til hva informantene sier, samt har forståelse og innsikt om intervjuetemaet, sensitivitet ovenfor intervjuets sosiale relasjon og at intervjueren evner å vite hva han/hun vil spørre om (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er noe jeg forsøkte å gjøre for å bedre kunne stille oppfølgende- og inngående spørsmål, i tillegg til å vise interesse, forståelse og respekt ovenfor deltakerne uttrykte. Ved hjelp av denne tilnæringsmetoden var målet at informantene skulle føle seg trygge, avslappet og hadde lyst til å dele sine erfaringer og synspunkter. Underveis i intervjuene noterte jeg litt på et ark for å holde oversikt over de punktene og temaene som hadde blitt gjennomgått. Lengden på intervjuene varierte mellom 40-65 minutter.

Intervjuene ble avsluttet i form av en oppsummering. Dette vil si at forskeren gjennomgår hovedpunktene/funnene i intervjuet, i tillegg til at informanten får muligheten til å tilføye eller legge noe til (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptaket ble så avsluttet.

3.3.3. Transkribering

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert for å kunne oversettes fra talespråk til skriftspråk, og for å legge grunnlaget for videre analyse av dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er vesentlige forskjeller mellom skriftspråk og muntlig tale, og i denne transkripsjonsprosessen kan både stemningsleie, intonasjon og åndedrett gå tapt (Kvale & Brinkman, 2015). Samtidig fører transkribering av intervjusamtalene til struktur slik at dataene er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkman, 2015). Konstruksjonen fra muntlig til skriftlig tale krever at en må ta en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkman, 2015). Transkriberingen til Word dokumenter ble gjort kort tid etter hvert intervju var gjennomført, både for å ha intervjuene friskt i minne, samt for å ivareta personopplysninger. Intervjuene ble transkribert i bokmål og ikke dialekt for å ivareta informantenes anonymitet, samt som den foregikk ordrett for å sette søkelys på selve meningsinnholdet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4. Analyse og tolkning av data

Etter transkriberingen av intervjuene ble det først og fremst viktig å få en god oversikt over innholdet, og hvilke fenomener som dataene kunne gi en forståelse av (Thagaard, 2018). I tråd med hva Thagaard (2018) påpeker ble intervjutranskripsjonene lest inngående og gjort godt kjent med. Dermed ble det vesentlig å gå i gang med selve analysen og tolkning av dataene.

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenhengen anvendte jeg en temaanalytisk tilnærming, som betyr at en sammenligner data om det samme temaet for de ulike informantene i prosjektet (Thagaard, 2018). En vanlig måte å gjøre denne typen dataanalyse er å kode eller kategorisere intervjuutsagnene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at en deler opp transkripsjonene og angir utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018). Koder defineres som betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i transkripsjonene, og det blir vedlagt et nøkkelord som kan bestå av et eller flere ord som best kan beskrive meningen med innholdet i tekstsegmentene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Fremgangsmåten som baserer seg på koding kan være med å fremheve tendenser i dataene, men samtidig kan den også være med å begrense data som ikke passer eller blir inkludert i kategoriene (Thagaard, 2018). I dette forskningsprosjektet ble de fleste kategoriene opprettet på bakgrunn av teoridelen og intervjuguiden (induktivt), mens noen få kategorier ble dannet som et resultat av datamaterialet som kom frem i intervjutranskripsjonene (deduktivt) (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I henhold til intervjuguiden ble tre hovedkategorier dannet som la grunnlagt for analysen, *opplevelser/erfaringer, tiltak og mestring*. Basert på datamaterialet ble det i startfasen av analysen også opprettet en fjerde hovedkategori med navnet *begrepsforståelse*. Som presisert i oppgavens innledning har kategoriene blitt operasjonalisert til forskningsspørsmål, dermed ble et forskningsspørsmål knyttet til begrepsforståelse også formulert. Videre kan kategoriene omtales som deskriptiv inndeling som hjelper til å danne en struktur eller «skjelett» av den innsamlede dataen (Postholm & Jacobsen, 2018). I det videre analysearbeidet ble det så opprettet flere underkategorier innenfor hver hovedkategori med utgangspunktet i intervjuguiden. Disse kjennetegnes som mer abstrakte og teoretiske kategorier som er utledet i fra den teoretiske drøftingen (Postholm & Jacobsen, 2018). Underkategoriene utfyller kjernekategoriene og forskningsspørsmålene, og bidrar til å danne et helhetsbilde av oppgavens problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2018).

Koding bidrar til å skape struktur, men det gjenstår fortsatt et vesentlig arbeid hvor dataen må tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Her snakker man gjerne om en meningsfortolkning. Det vil si at fortolkning av meningsinnholdet i intervjutranskripsjonene strekker seg utover det som informantene direkte uttrykker, og omfatter dypere og mer kritiske tolkninger av teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt forskningsprosjekt har jeg basert fortolkningskonteksten og valideringsfellesskapet på en teoretisk forståelse. Det vil si at det har blitt tatt i bruk en teoretisk ramme (oppgavens teoridel), som har dannet grunnlaget for tolkningene av informantenes utsagn, studiens resultater og prosjektets validitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5. Studiens troverdighet

I min studie blir det vesentlig å rette søkelys mot forskningens troverdighet (Thagaard, 2018). Dette innebærer at forskeren reflekterer over forskningens begrensninger, samt hvordan han/hun gjennom sin fremgangsmåte kan ha påvirket de endelige resultatene i studien, (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Forskningsprosjektets troverdighet kan relateres til begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet, i tillegg kan feilkilder være med å redusere studiens validitet (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Disse faktorene vil dermed bli presentert mer omfattende.

3.5.1. Validitet

Validitet handler i denne sammenheng om gyldigheten av de tolkningene og resultatene som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018). Med andre ord dreier det seg om kvaliteten i forskningsarbeidet, og om forskeren har undersøkt det man i utgangspunktet skulle undersøke (Krumsvik, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015). Relatert til dette peker Thagaard (2018) på at forskeren må beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for de tolkningene som er gjort. I tillegg til å utdype hvordan analysen gir grunnlag for de tolkningene og konklusjonene man kommer frem til (Thagaard, 2018). Det vil si at validiteten i et prosjekt styrkes ved å vektlegge teoretisk gjennomsiktighet (Thagaard, 2018). I den forstand har jeg hatt fokus på transparens både når det gjelder å beskrive oppgavens teoretiske standpunkt, og hvordan analysen har ført til de tolkningene og resultatene som blir presentert. Videre dreier validitet seg om at vi tar et kritisk standpunkt til hva vi baserer våre tolkninger på (Thagaard, 2018). Utdypet omhandler tolkningene vi gjør om forskeren har en innenforstående eller utenforstående posisjon eller tilknytning innenfor det miljøet som studeres (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle har jeg kjennskap til fenomenene sosial kompetanse og eksternalisert atferd sett i lys av mennesker med psykisk utviklingshemning, men ikke i henhold til aldersgruppen og det praktiske arbeidet i skolen. Samtidig har min fireårige lærerutdanning som inkluderte fag i

spesialpedagogikk bidratt til at jeg har tilegnet meg teoretisk kunnskap om fenomenene. Med utgangspunkt i dette er det vanskelig å komme med en fastsatt konklusjon om jeg har en innenforstående eller utenforstående posisjon i forhold til det miljøet som studeres. Relatert til dette understrekes det at kjennskap til miljøet fra tidligere kan både være en styrke og begrensning (Thagaard, 2018). På den ene siden kan en innenforstående posisjon hjelpe oss å forstå deltakernes situasjon på bakgrunn av egne erfaringer, samt som våre opplevelser kan bidra til å bekrefte den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018). Samtidig kan vi overse nyanser som ikke samsvarer med våre egne erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018). På den andre siden og gjennom et utenforstående ståsted utvikler man en forståelse av deltakernes opplevelser gjennom intervjusamtalene (Thagaard, 2018). Dette gjennom diskusjon av våre antakelser med deltakerne og ved å vurdere deres reaksjoner, i tillegg kan situasjoner som er fremmede være utfordrende å forstå (Thagaard, 2018). Utover dette har jeg forsøkt å undersøke potensielle feilkilder ved for eksempel å stille lignende spørsmål og repetere spørsmål, som er en måte å styrke validitet på (Kvale & Brinkmann, 2015), og jeg har forholdt meg til den semistrukturerte intervjuguiden, for å sikre at spørsmålene som omhandler problemstillingen blir stilt på samme måte til alle.

3.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet omhandler vurderingen om forskningen har hatt en troverdighet og tillitsvekkende tilnærming, det vil si hvor pålitelig dataen er (Christoffersen & Johannessen, 2012; Thagaard, 2018). Det dreier seg om nøyaktigheten av forskningsprosjektets data, hvilken data som brukes, måten de er samlet inn på og hvordan dataen bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012). Utdypet innebærer reliabilitet om forskningsprosjektets resultater er reproduserbare på andre tidspunkter av andre forskere ved bruk av samme fremgangsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015). For å øke studiens reliabilitet har jeg tilstrebet å gi oppgaven mest mulig transparens. Transparens er knyttet til at forskeren gir detaljerte og fyldige beskrivelser av fremgangsmåtene som er brukt i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). I den forstand har jeg prøvd å formidle og beskrive min tilnærming i både teoridel, metodevalg, datainnsamling og analysedel som legger grunnlag for de tolkningene og resultatene som jeg har kommet frem til. Forskeren må reflektere ovenfor konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen til deltakerne kan påvirke utvikling av data, ifølge Thagaard (2018). Jeg hadde ikke noen relasjon eller kjennskap til informantene på forhånd, og velger å tro at dette ikke hadde noe innvirkning på de erfaringene, kunnskapen og svarene som informantene uttrykte. Videre handler reliabilitet i en intervjusituasjon om hvordan vi stiler spørsmål (Kvale

& Brinkmann, 2015). I denne sammenhengen prøvde jeg å ikke stille ledende eller retoriske spørsmål, men at spørsmålene var velformulerte og forståelige. For å styrke reliabilitet i transkriberingsfasen ble intervjuene skrevet ned ordrett i forhold til hva som forekom på lydbåndet. I tillegg hørte jeg gjennom lydopptakene flere ganger.

3.5.3. Overførbarhet

Når det dreier seg om studiens troverdighet, blir det også vesentlig å ta for seg forskningsprosjektets overførbarhet eller generaliserbarhet. Sett i lys av at en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelig og troverdig blir spørsmålet videre om det kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom kvalitative studier har til hensikt å danne en forståelse av de fenomenene som blir studert, er det tolkningene av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet og ikke beskrivelser av mønstre i dataene (Thagaard, 2018). Med andre ord blir spørsmålet om tolkning av resultatene i vårt forskningsprosjekt er betydelig i en større kontekst (Thagaard, 2018). Herunder påpekes utvalget som en sentral faktor når det er snakk om overførbarhet (Thagaard, 2018). En vanlig innvending i forskningsprosjekt som bruker intervju som metode er dermed at det er for få deltakere til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig kan forskeren argumentere for om tolkningene og resultatene er overførbare i andre sammenhenger og kontekster (Thagaard, 2018). I mitt forskningsprosjekt består utvalget av fem personer, noe som er et lite utvalg. Intervjupersonene er valgt ut strategisk for å kunne utdype deres opplevelser, tiltak og mestring i arbeid med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i barneskolen. Dermed er ikke tolkningene og resultatene i denne studien direkte representative for en populasjon (generaliserbare), men forhåpentligvis kan prosjektet bidra til økt kunnskap rundt problemstillingen, samt være nyttig og relevant for pedagogers praksis i skolen. Det vil si at funnene i denne studien kan brukes som en anvisning for andre situasjoner med tilsvarende problemstilling eller fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Til slutt kan leseren på bakgrunn av konkrete, oppriktige og fyldige beskrivelser vurdere resultatenes relevans (overførbarhet), dette betegnes som lesergeneralisering (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.4. Mulige feilkilder

Som nevnt tidligere kan undersøkning av feilkilder være med å sjekke validiteten i et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015). I utgangspunktet vil feilkilder svekke gyldigheten til en studie, men samtidig viser forskeren en bevissthet omkring potensielle

skjevheter, begrensninger, feil eller mangler som kan ugyldiggjøre kvalitative fortolkninger og funn (Postholm & Jacobsen, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015).

I mitt tilfelle er det flere mulige feilkilder som kan ha vært med å svekke forskningsprosjektets validitet. Først og fremst blir det vesentlig å se på selve rekrutteringen av informanter. I dette prosjektet sendte jeg ut en formell henvendelse hvor jeg fikk en god dialog med avdelingsleder på en av skolene, der vedkommende videre anbefalte meg fem informanter som ga sitt samtykke til å delta i undersøkelsen. Ettersom utvalget var strategisk, som baserer seg på at en systematisk velger personer som har bestemte kvalifikasjoner knyttet til problemstillingen, er det sannsynlig at informantene hadde god kunnskap omkring fenomenet (Thagaard, 2018). Samtidig var alle informantene fra samme (spesial) skole, noe som ikke gir bredde i utvalget. Det kan bety at informantene hadde mange av de samme tilnæringsmetodene for å håndtere og arbeide med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse.

Et intervju er preget av et asymmetrisk maktforhold, derfor kan dette være en feilkilde (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at det er intervjueren som sitter med makten, og i utgangspunktet kan vedkommende styre samtalen slik han/hun vil, samtidig kan intervjueren prøve å dempe det asymmetriske forholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med det Thagaard (2018) påpeker prøvde jeg her å stille åpne spørsmål for å oppmuntre hovedpersonen til å fortelle om sine erfaringer knyttet til fenomenet. Med utgangspunkt i intervjuguiden prøvde jeg å stille spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og samtidig være fleksibel ovenfor det informantene uttrykte (Thagaard, 2018). Hensikten med dette var at informantene ikke skulle oppleve intervjuene som en enveisdialog (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig opplevdes det å intervjuer som en utfordring på grunn av lite erfaring på området, og som et resultat kan det hende at spørsmålene i enkelte tilfeller kan ha blitt ledende eller utydelige. Det krever nemlig mye erfaring å både kunne presentere spørsmål, lytte, komme med oppfølgingsspørsmål, og samtidig kunne forholde seg til informantens utsagn og kroppsspråk (Thagaard, 2018). Videre, for å prøve å dempe det asymmetriske forholdet ble det satt søkelys på frivillig deltakelse og at intervjuene foregikk på deltakerne sine premisser i forhold til arbeidsplass og tid. I tillegg ble en revidert intervjuguide sendt ut til informantene på forhånd med hovedpunktene som skulle gjennomgås på selve intervjudagen. Tanken bak dette var nok en gang å dempe den asymmetriske maktrelasjonen ettersom intervjueren har vitenskapelig kompetanse (Kvale & Brinkmann, 2015). I den

forstand fikk informantene mulighet til å forberede seg på de temaene som intervjuet ville omhandle. Om dette har påvirket informantenes svar er det vanskelig å konkludere med.

Til slutt kan feilkilder forekomme i analyse og tolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Analyse og tolkning av data er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom alle fasene i et forskningsprosjekt, og dette er noe forskeren stadig må overveie (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler kvaliteten av analysen om forskerens profesjonelle dyktighet, kunnskap om forskningstemaet, samt beherskelse av analyseverktøyet. Ettersom jeg aldri hadde utført et forskningsprosjekt på master nivå er dette noe som kan ha hatt en innvirkning på analysen. Imidlertid og som allerede nevnt har jeg arbeidserfaring med både sosial kompetanseutvikling og håndtering av eksternalisert atferdsproblematikk, i forhold til voksne mennesker med psykisk utviklingshemning. I tillegg har jeg tatt en fireårig lærerutdanning som inkluderer fag i spesialpedagogikk. Dette har før til en særskilt interesse omkring feltet og ønske om å lære mer. I denne sammenhengen kan min forkunnskap og erfaring omkring studiens tema ha påvirket tolkningsprosessen og resultatene som ble produsert. For å forsøke å forhindre dette har jeg tilstrebet å gjennomføre en omfattende og oversiktlig analyse og tolkning av data. Samtidig kan dette være utfordrende ettersom analysen av dataen vil være en fortolkning av meningsinnholdet av transkripsjonene. Til syvende og sist er det opp til leseren å kritisk overveie analysen og tolkningsgrunnlaget, som legger grunnlaget for studiens gyldighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6. Ethiske overveielser

I kvalitative forskningsprosjekt er forskningsetikk noe som må overveies og vurderes i alle fasene av prosjektet (Maxwell, 2009). Her har det nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) vedtatt forskningsetiske prinsipper og retningslinjer som forskeren må ta hensyn til (NESH, 2016). Videre er det formildet særskilte etiske forholdsregler som gjelder for forskning der en skal behandle personopplysninger (Thagaard, 2018). Dette gjelder for undersøkelser hvor det er en nær kontakt mellom forsker og deltakerne, som for eksempel ved intervju (Thagaard, 2018). I et slikt tilfelle får forskeren tilgang til data som kan kobles til deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2018). Dette gjaldt i mitt forskningsprosjekt og det ble dermed viktig å behandle personopplysninger på en etisk forsvarlig og varsom måte. Ettersom mitt forskningsprosjekt omhandlet behandling av personopplysninger og falt inn under personopplysningsloven fra 2001, ble prosjektet meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Det innebærer at man søker om tillatelse for å gjennomføre forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Dette ble gjort og prosjektet ble

godkjent 23. desember 2019 (se vedlegg 3). Endringsmelding ble sendt på grunn av noen justeringer, og prosjektet ble vurdert og godkjent igjen 17. februar 2020. I tillegg var informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for å delta i forskningsprosjektet nødvendig å ivareta og overveie.

Informert samtykke innebærer at deltakerne får informasjon om studiens hensikt, fremgangsmåte, samt positive og/eller negative konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne informasjonen gir deltakerne et grunnlag for å vurdere om de vil gi et samtykke for å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2018). I tråd med disse prinsippene ble dette gjort i mitt forskningsprosjekt, der aktuelle kandidater fikk utgitt et informasjonsskriv per epost. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om formålet med prosjektet, hvem som er ansvarlig, prinsippet om frivillig deltakelse, deltakernes rettigheter, behandling av personopplysninger m.m. Dette ble formidlet til informantene både på forhånd via epost og på selve intervjudagen, der både informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ble gjennomgått (se vedlegg 5). Det var viktig å få frem at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst dersom det var ønskelig. Rett før intervjuene ble gjennomført signerte informantene samtykkeerklæringen.

Konfidensialitet ble en annen viktig faktor å forholde seg til i studien, og innebærer at informasjonen som kommer frem blir presentert i anonym form (NESH, 2016). Utdypet dreier det seg om at man ikke offentliggjør data som kan avsløre deltakernes identitet, dette ved at deltakerne anonymiserer i presentasjon av resultatene og at personopplysninger blir lagret trygt (Helgevold, 2011; Thagaard, 2018). I henhold til dette er alt data presentert i form av anonymitetsprinsippet og deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Videre for at personopplysningene skulle bli lagret trygt, ble de utarbeidete dataene lagret på egen datamaskin med passord, og har ikke vært tilgjengelig for andre. Gjennom prosjektfasen ble samtykkeskjemaene oppbevart innelåst og separat fra intervjufilene. Da hvert intervju ble transkribert kort tid etter intervjugjennomførelsen, ble lydfilen på diktafonen slettet.

Konsekvenser for informantene av å delta i et forskningsprosjekt er også noe jeg måtte ta hensyn til. I den forstand innebar dette at man måtte vurdere om det er noen fordeler eller ulemper for informantene å delta i forskningsprosjektet (Helgevold, 2011). Til syvende og sist er målet at ingen blir skadelidende i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). I tråd med det Kvale & Brinkmann (2015) poengterer måtte jeg passe på å opprettholde profesjonell distanse, men samtidig prøve å skape trygge rammer. Poenget med dette var å forhindre at informantene delte informasjon som de i ettertid ville angre på (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å unngå dette i en intervjusituasjon, må forskeren vurdere hvor personlige og nærgående spørsmål som stilles (Thagaard, 2018). Det var noe jeg tilstrebet å gjøre ved å unngå sensitive og nærgående spørsmål. Til slutt ble det viktig å vise respekt for deltakernes vurderinger og motiver for å opprettholde tillit (Thagaard, 2018). Videre i oppgaven vil funn og resultater bli presentert.

4. Funn og resultater

I denne delen av oppgaven vil prosjektets funn og resultater bli fremlagt. For å svare på problemstillingen og som nevnt i metodedelen, har datamaterialet blitt strukturert ved hjelp av hovedkategorier og underkategorier. Funnene blir dermed presentert i fire kjerne­kategorier, *begrepsforståelse, opplevelser/erfaringer, tiltak og mestring*, samt at kategoriene består av flere underkategorier. Målet med analysearbeidet har vært å identifisere mønstre, sammenhenger, fellestrekk og ulikheter av dataene som kan komprimeres og gi en beskrivelse på et høyere abstraksjonsnivå (Christoffersen & Johannessen, 2012). Resultatene vil bli presentert gjennom beskrivelser, sitater og fortolkninger av intervju­transkripsjonene til de fem informantene.

4.1. Begrepsforståelse

4.1.1. Sosial kompetanse

Det første spørsmålet omhandlet hvordan informantene oppfattet begrepet sosial kompetanse. Svarene indikerte at informantene hadde kjennskap til fenomenet. Flere av informantene uttrykte at sosial kompetanse betyr en kompetanse som er nødvendig for å mestre livet og for å kunne fungere i et samfunn.

«(...) Altså det er på en måte å passe inn i samfunnet, kunne fungere i et samfunn. Enten det samfunnet da heter skole, eller det heter butikken, eller det heter alpinbakken, eller det heter vennene i fritiden, men det å fikse livet og passe inn i samfunnet uten at du skiller deg veldig ut på en eller annen måte». (Informant C).

«Det er jo det å fikse livet hvert fall på lang sikt. Mestre hverdagen rett og slett. Omgås folk, være en del av samfunnet» (Informant E).

Videre svarte informantene at sosial kompetanse innebærer evnen å være sammen med andre mennesker, inngå i relasjoner, danne og vedlikeholde vennskap, samt evnen til å håndtere ulike sosiale situasjoner.

«Sosial kompetanse, da har du kompetanse til å vær sammen med andre uten at du støter de vekk, at andre har lyst og være med deg, og du vet hvordan du skal håndtere nye situasjoner. Hvis man tenker konteksten skole, så er det hele tiden noe nytt - det er en ny lek eller nye oppgaver, og at du har strategier for å håndtere det da, det er sosial kompetanse» (Informant A).

«Sosial kompetanse tenker jeg er essensielt for å fungere sammen med mennesker rundt deg. Jeg tenker elevene som vi har hos oss trenger sosial kompetanse både for å forstå hva som forventes av dem i selve elevrollen og hva som forventes med venner, altså i sosialisering i friminuttet og mellom dem uansett hvor de er» (Informant B).

«I det begrepet så legger jeg at barn som da blir voksne skal ha kompetanse på hvordan det er å vær sosial, altså helt sånn enkelt forklart. Det er noe med å kunne innlede et vennskap, beholde et vennskap og ha flere vennskap, fungere i fritid, på skolen og bli trygge på hvem de er» (Informant D).

I denne sammenhengen var det kun informant B som gikk inn på de sosiale ferdighetskomponentene gjennom det første spørsmålet.

4.1.2. Sosiale ferdigheter

I henhold til informantens forståelse av sosiale ferdigheter nevnte samtlige informanter de fem punktene samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Noen gikk i dybden på hvert ferdighetsområde, mens enkelte snakket mer generelt og indirekte om dimensjonene. Kartleggingsskjemaet ble henvist til i visse tilfeller (se vedlegg 2).

Samarbeid

Under samarbeid ga informant B en omfattende forklaring på at samarbeid foregår på to nivå, mellom jevnaldrende, og mellom eleven og voksne. Vedkommende fremhevet at samarbeid omhandler evnen til å forholde seg til andre på ulike måter som å dele, hjelpe og følge regler. Her uttrykte informant A indirekte at samarbeidsferdigheter dreier seg om å ta imot beskjeder.

«De må kunne samarbeidet, altså forholde seg til andre ... kunne forholde seg til andres måter å arbeide på, kunne dele arbeid mellom seg på en eller annen måte og kunne hjelpe andre (...). Respekt er viktig, kjenne seg selv i et slags hierarki da, sånn at de vet at det er visse regler som gjelder i samhandling med voksne, autoritære som rektor og de som har en høyere rolle. De skal samtidig vite at en vaskedame og en rektor skal du være like høflig med, og de skal kunne samhandle med dem på sin egen alder» (Informant B).

«Ofte er det jo her i starten å ta en beskjed, det er så veldig gjennomgående at det er vanskelig, og etter hvert blir det andre ting (...))» (Informant A).

Flere av informantene påpekte at samarbeid var noe elevene ofte hadde fått øvd lite på, dette ettersom de har blitt isolert fra jevnaldrende på deres hjemmeskoler. Informantene poengterte

derfor viktigheten av å trene på ferdigheter knyttet til samarbeid, og at ferdighetstreningen begynner sammen med de voksne.

Selvkontroll

I henhold til selvkontroll trakk flere av informantene frem evnen til å kontrollere følelser i utfordrende situasjoner og når elever opplever å bli sinte eller lei seg. Utover dette poengterte informantene viktigheten av å finne strategier og måter å kontrollere emosjonene.

«Selvkontroll trener vi masse på. Det er jo ofte det ... hva kan du gjøre når det begynner å boble, hva er tegnene dine, litt sånn sinnekontrolltanker og finne strategier (...). Det med å finne strategiene da, mange tar seg en tur ut. Å jobbe med selvkontroll er ofte bestillingen fra kommunen når de kommer her» (Informant A).

«Selvkontroll tenker jeg og er veldig viktig og det øver vi jo mye på her. Kunne kontrollere følelsene sine, kunne snakke om ting når det blir vanskelig, kunne ha en viss evne til å reflektere over egne avgjørelser og måten en har håndtert situasjoner på (...).» (Informant B).

«Selvkontroll ... altså alle blir jo sinte eller blir lei seg i løpet av en dag, i løpet av en uke, i løpet av et år, så det handler jo om å kontrollere dette sånn at du kan eksistere i et samfunn ikke sant» (Informant C).

I sine videre refleksjoner omkring selvkontroll trakk informant B frem evner til å kunne reflektere over egne avgjørelser og måten en har håndtert ulike situasjoner på. Informant D poengterte at selvkontroll er noe som utvikles gradvis og er et resultat av at eleven føler trygghet og mestring.

Selvhevdelse

Innenfor selvhevdelsesdimensjonen uttrykte informantene følgende.

«(...) selvhevdelse, altså dette med å hevde seg selv på en ok måte, det kan fort tendere til skryt og det kan og tendere til selvutslettelse, altså finne den balansen» (Informant C).

«Selvhevdelse, det ligger jo i ordet, det å kunne hevde seg selv på en positiv måte da (...).» (Informant E).

«Selvhevdelse, mange av de elevene vi får de hevder seg selv, men på en veldig ikke lur måte (...). Så det der med å hevde seg selv på en god måte og bli trygg på hva de kan, det øver vi på her» (Informant D).

Flertallet av informantene stadfestet selvheldelse som det å kunne hevde seg selv på en respektfull og akseptabel måte. I sine resonneringer påpekte informant A at egenskaper i selvheldelse dreier seg om å ta kontakt og initiativ til samtale og aktiviteter på en sosialt akseptabel måte.

Ansvarlighet

Flere av informantene understreket at ansvarlighetsferdigheter dreier seg om å stå til ansvar for egne valg, både verbale og fysiske handlinger. Dette var noe som informantene ga uttrykk av å være svært opptatt av, og at (negative) handlinger får konsekvenser. Tilleggsvis ble evner til å ta imot og følge beskjeder også sett på som en vesentlig faktor innenfor ferdigheter i ansvarlighet.

«Ansvarlighet jobber vi veldig mye med, følge beskjeder, også fokuserer vi veldig mye på valg. Vi er veldig klare på at de har et valg, de har et valg om de vil slå eller ikke og det jobber vi veldig mye med fordi de er helt kognitivt oppegående disse elevene som går her. At du velger og da er konsekvensene sånn» (Informant A).

«Ansvarlighet og egentlig det går jo akkurat på det samme ... det er vi jo nøye på her på denne skolen. Jeg mener jo at alle må bli stilt til ansvar for det de gjør, så vi er jo veldig opptatt av å ikke grave oss ned i alle diagnosene elevene våre har, men det kan gi en forståelse eller en forklaring på hvordan elever er, men vi stiller dem til ansvar. Altså de får konsekvenser av handlingene sine (...))» (Informant C).

I sine videre refleksjoner påpekte informant D at ansvarlighet omhandler også det å ta ansvar for vennskap, og at dette henger sammen med evnen til å hevde seg på en positiv måte. Herunder ga informant A uttrykk for at elevene blir presentert med valg, og at elevene de får inn ofte har en tendens til å fraskrive seg ansvar og skylde på andre medelever.

Empati

Empatiske ferdigheter ble beskrevet av informantene slik.

«Ta empati så tenker jeg jo det å kunne bry seg om andre for eksempel» (Informant E).

«De må ha empati, kunne forholde seg til andre, helst kunne gjerne lese litt kroppsspråk for å forstå hvilken tid de gjør noen glad og hvilken tid de sårer noen og hvordan de påvirker andre» (Informant B).

«Også har vi empati, det sa jeg vel ikke noe om. For mange av de barna vi får så står det i rapporter at denne eleven ikke har empati. Så viser det jo seg at de har massevis av empati,

men de har kun brukt forsvarsmekanismene som går på å overleve dag til dag. Samtlige når vi får jobbet med de en stund så viser de at de tar hensyn til andre, de skjønner hvorfor andre ikke har det greit, de skjønner og hvorfor andre er glad. Så den viser de» (Informant D).

I sitatene poengteres det at empati omhandler egenskaper knyttet til det å kunne bry seg og ta hensyn til andre. Utdypet beskrev informantene empati som evner til å vise omtanke og forståelse for andres situasjon og følelser. Videre fremhevet informant B og D indirekte det kunne lese og forstå sosiale signaler som vesentlige empatiske ferdigheter. Utover dette nevnte informant A og C humor, latter og selvironi som relevante delferdigheter innenfor empati dimensjonen.

4.1.3. Eksternalisert atferd

Da informantene ble spurt om hva de assosierte med begrepet eksternalisert atferd var dette et begrep som informantene ikke typisk brukte, og det var noe usikkerhet rundt hva begrepet rommet. Flere informanter fremhevet begrepet utfordrende atferd i denne sammenhengen.

«Med en gang så tenker jeg jo at det er utagering og det er aggressivt, men det trenger jo sikkert ikke være det ... atferd som ikke A4 da sant. Og som sagt jeg tenker jo aggressivitet, fysisk utagering, men så har du jo og de stille, angst, depresjon det og vil vel være ... veldig vanskelig begrep, eksternalisert atferd. Det er vel det at det bryter regler på en måte da, at det ikke er forventet atferd gjerne, men det første som slår meg er jo det der aggressive (...)» (Informant E).

«Jeg tenker utfordrende atferd, det er jo atferd som utfordrer på en eller annen måte og den kan jo være ... utfordrende atferd kan både være innadvendt og utadvendt, men i det begrepet som du bruker så er det vel mest den utadvendte atferden. (...) utfordrende atferd eller eksternalisert atferd går veldig ofte utover en tredjepart, stort sett alltid er det utover andre mennesker og, men det kan vær i form at stoler som fyker i vegger og utfordrende språk som nødvendigvis ikke er rettet mot deg da (...)» (Informant B).

«Det er jo mer utadrettet da, vi bruker jo begrepet utfordrende atferd, men det er jo akkurat det samme. Vi bruker utfordrende atferd og på de som trekker innover. Men du er mest opptatt av dem hvis du ser vinduet der sant, mer slikt [peker på vindu med sprekker]» (Informant A).

Flertallet landet dermed på ytre negativ atferd, ord som fysisk-, utagerende-, aggressiv-, utadrettet- og utadvendt atferd ble brukt i beskrivelsen av begrepet. Informant C poengterte at

atferden fører til at personer blir utrygge på vedkommende som utøver den, noe som på sikt fører til ensomhet og et dårligere liv. I sin videre refleksjon rundt begrepet fremhevet informant A kommunikasjon som en vesentlig faktor. Omtalte utdypet at barn gjennom atferden prøver å kommunisere og har en intensjon, men ikke mestrer og føler avmakt. Informant D betegnet atferden som en vi ser og hører, samtidig som den kan både være verbal og fysisk. Vedkommende poengterte at konsekvensen av atferden fører til et offer, barnet selv, men også gjerne andre gjenstander. Lignende tanker uttrykte informant B, og at elevene som uttrykker en slik type atferd ofte har lav selvkontroll. I motsetning til de andre informantene nevnte vedkommende i sitt resonnement indirekte reaktive og proaktive aggresjonstrekk.

«Jeg tenker at de mangler eller har lite erfaring innen selvkontroll mange av dem, de går litt i svart når de blir sinte eller provoserte så mister de litt kontrollen mange av dem, og det beskriver de i hvert fall ofte selv. De mister kontrollen over seg selv og går litt i svart, også gjør de ting som de ofte angrer på etterpå. Jeg tenker og at noen av de er planleggende, altså at de blir sinte og så går de gjerne og gnager på det, og finner en gylden mulighet til å ta igjen, for eksempel at de er mer beregnende (...)» (Informant B).

Ingen av informantene brukte eller skilte direkte mellom begrepene reaktiv- og proaktiv aggresjon i sine resonnement.

4.2. Opplevelser/erfaringer

4.2.1. Opplevelser av sosial kompetanse i skolen

På spørsmål omkring informantens opplevelser av sosial kompetanse i den ordinære skolen svarte samtlige at det er et område som blir vektlagt forskjellig og at det varierer fra skole til skole, og fra voksen til voksen. I den forstand understreket flere av informantene at det er veldig mye opp til hver enkelt lærer og voksen om sosial kompetanse blir satt søkelys på. Flere fremhevet det å jobbe med sosial kompetanse som en kontinuerlig prosess og at det sosiale spekteret bør være overordnet det faglige.

«(...) for å svare deg på det spørsmålet der så følte jeg hvert fall at når jeg jobbet i vanlig barneskole at det var veldig opp til meg selv (...). For å snakke om meg selv så er det jo slik at jo flere år jeg har vært i skolen, jo mer vektlegger jeg det sosiale i forhold til det faglige» (Informant C).

«Jeg synes det varierer mye når vi er ute i skolene. Jeg synes noen er veldig flinke på det og i noen klasser ser vi at det gjennomsyrrer alt, at det alltid er rom for en samtale eller rom for en refleksjon rundt sosial kompetanse (...)» (Informant B).

«Varierer veldig og dette handler dessverre om hvem de voksne er på skolene. Og det er jo litt det der når barna er så prisgitt de voksne der ute på godt og vondt. Noen er veldig gode på det der med sosial kompetanse, de baker det inn i timene (...). Øke kompetansen til barnet der og da (...)» (Informant D).

I likhet med svarene ovenfor opplevde informant A og E det samme. I sine videre refleksjoner oppfattet informant A sosial kompetanse som noe som blir vektlagt mer og mer i den ordinære skolen, mens informant E ga uttrykk for at det er noe som må vektlegges mer. Lignende tanker uttrykte også informant D i form at *«(...) Det må bli bedre»*. Samtidig spekulerte de to førstnevnte informantene i om sosial kompetanse er mer et fokusområde på lavere trinn og at det i den forstand faller litt vekk jo eldre elevene blir.

«Det varierer veldig synes jeg fra skole til skole, og gjerne og litt sånn barneskole, ungdomsskole, men det handler nok og om alder. (...) så det viser at læreren har det i bakhodet og, men så har du andre som ikke har det sånn i frontlappen som de gjerne burde hatt det. Jeg tror nok det kan vektlegges enda mer på mange skoler da, jeg tror det (...)» (Informant E).

«(...) Elevene er hos oss en kort periode så tilbakefører vi de, så vi jobber mye ute på andre skoler og det er jo ulikt, men mer og mer. Men mest på de laveste trinnene, det forsvinner litt etter hvert, men det er fokus på det» (Informant A).

Videre ble informantene spurt om hvordan de hadde lært om sosial kompetanse, og det var relativt samstemte tanker rundt dette. Samtlige informanter påpekte indirekte eller direkte at de hadde lært om sosial kompetanse gjennom egen praksis, erfaring og ved å arbeide på den bestemte skolen der temaet er en gjennomgående og aktiv del av skolehverdagen.

4.2.2. Erfaringer med elevers utvikling av sosial kompetanse

Flertallet av informantene understreket at sosial kompetanse i tidlige leveår utvikles i hjemmet sammen med foreldre, utover dette ble voksne og jevnaldrende i barnehage og skole dratt frem som faktorer og arenaer der barn utvikler og tilegner seg sosial kompetanse.

Informantene fremhevet også at sosial kompetanseutvikling skjer med andre i et fellesskap.

«Det begynner jo hjemme, også de aller fleste går i barnehage også videreføres det på skolen. Men disse elevene som vi får blir jo tatt ut av fellesskapet og då lærer de jo mye mindre sosial kompetanse, så de blir hengende etter (...)» (Informant A).

«(...) igjen som jeg sa tidligere, det er prisgitt oss voksne og de voksne som er der ute. Derfor blir det fort litt trist når vi får de der innestengte barna, så kunne de ha lært masse ser vi her, så må vi ut igjen å fortelle det» (Informant D).

Avvik i flere av de samme faktorene ble spekulert i da informantene ble spurt om årsaksforklaringer til hvorfor noen elever har lavere sosial kompetanse enn andre, deriblant elevgruppen med eksternaliserte adferdsvansker. Flere av informantene pekte på vanskene som sammensatte. Informant E foreslo lav sosial kompetanse blant elever som et resultat av arv og miljø sammen med dårlige opplevelser i barnehage og skole. Vedkommende uttrykte videre at dette kan føre til elever blir misforstått, og at dette kan sees i sammenheng med diagnoser:

«(...) For det første så er det jo arv og miljø noe, uansett det kommer du ikke utenom ... for det er jo oppdragelse og oppvekst, det tenker jeg er en ting. Også er det jo dårlige opplevelser, barnehage og skole. De kan ha blitt misforstått og det kan gjerne sees i sammenheng med diagnoser for eksempel ... men jeg tror det er mye misforståtte elever som kommer inn her (...)» (Informant E).

På lik linje med informant E ble også diagnostiske perspektiver fremhevet av både informant A og C. Videre fremhevet flere av informantene utfordringer i oppdragelsesperspektivet, der de stilte spørsmål ved foreldrenes kompetanse når det gjelder å møte barnas behov og atferd. I denne sammenhengen pekte informant C på mangel på grenser i hjemmet som en vesentlig årsaksforklaring på lav sosial kompetanse blant elever. Informant B pekte på det samme. Utover dette tyder informantenes svar at personell i skolen ikke alltid er like flinke å håndtere arbeidet med sosial kompetanse, noe som fører til svak kompetanseutvikling blant enkelte elever.

«(...) det kan vær sammensatt av mange ting. Det kan selvfølgelig vær diagnosene, har du en ADHD og ikke blitt medisinert for det, så spiller jo den selvfølgelig inn, men så går det og på mangel på grenser hjemme. Det kan vær mange årsaker, forelde som jobber mye, mye vekke, lange arbeidsdager, men det kan og vær manglende kompetanse hos foreldrene. Altså det blir den lille gutten som blir sjefen hjemme og styre alt, også når da den gutten kommer på skolen

og blir møtt med krav så smeller det, fordi da skjer det en kortslutning oppi hodet hans/hennes (...)» (Informant C).

«(...) jeg ser at disse barna har ofte fått lov til å bli sjefene i hjemmene sine. De har fått lov å styre om de skal gå på skolen eller ikke, hvor lenge de skal vær ute, hva de skal gjør, de får lov å leke voldelige leker fordi de argumenterer gjerne godt for det og foreldrene tar ikke kampene. Dermed så får de legge til seg uvaner, eller det er perspektiver på den sosiale kompetansen som ikke blir presentert for de, noe som de taper veldig på når de kommer opp i skolen. Også er det igjen der veldig prisgitt hva lærere de møter og hva voksenpersonell, selyfølgelig ikke bare lærere, men miljøarbeidere og slik i klassene, hvilket fokus som jeg snakket om tidligere de har på det (...)» (Informant B).

I sine refleksjoner understreket informant D behovet for mer «hands on» veiledning blant lærere i skolen, mens informant C fremhevet at det er for lite sosial kartlegging i barneskoler. I tillegg poengterte vedkommende at lærere er for sene med å sende bekymringsmeldinger. Perspektiver innenfor klasseledelse ble i liten grad fremhevet av informantene.

4.2.3. Erfaring med sosial kompetanse hos elever som utøver eksternealisert atferd

Informantene ble så spurt om deres erfaringer med sosial kompetanse hos elever som utøver eksternealisert atferd. Flere av informantene pekte på mangel på sosiale og faglige mestringsopplevelser, samt konstante nederlag i skolesammenheng som årsaker til at elever tyr til eksternealisert atferd.

«(...) det kan og gå på fagstoff at ting er vanskelig, og at de ikke har lært andre utveier at det blir sånn. Så det kan være at fagstoffet ikke er tilpasset den eleven da og den blir så frustrert at det koker og bikker over (...)» (Informant E).

«(...) de som kommer her har så lav mestring i skolen. Det er jo det at når de ikke får det til og det ikke blir tilrettelagt, og de ikke forstår og føler seg dumme, så gjør de jo andre ting (...)» (Informant A).

Da informantene ble spurt om konkrete situasjoner der eksternealisert atferd typisk forekommer nevnte samtlige informanter kravsituasjoner. Her ble faglige krav poengtert og at disse elevene har en tendens til å få viljen sin. I sine refleksjoner uttrykte informant C at disse elevene er vant med å få utallige valg, noe som over tid fører til at kravene gradvis forsvinner og til slutt blir borte. Lignende tanker viste informant D som i tillegg understreket at barna

ikke har blitt møtt på en hensiktsmessig måte opp gjennom årene, noe som igjen forsterker eksternalisert atferd.

«Men det er kravsituasjoner (...). De har nok begynt i barnehagen kanskje, veldig ofte har de det og det ikke ble gjort noe. Så det er det der med krav også har de blitt møtt på en måte som gjør at de bare blir enda mer sånn utagerende. (...) det kan være veldig små krav som å skrive to setninger, også er de livredde for å skrive feil. Også har de og fått hørt «fy for en skrift, jeg klarer ikke å se hva du skriver» sant, «å ja, da skal jeg hvert fall ikke skrive». Så det er slike ting som gjør de usikre, ... det varierer, men det å produsere noe. Det er skummelt å vise hva de ikke kan, å vise at de ikke er så gode som de andre (...)» (Informant D).

Utover dette nevnte flere av informantene nederlag i spill og frie aktiviteter som typiske situasjoner der elever kan eksternalisere, informant A uttrykte det kort og presist, «*Krav og tap i spill eller lek*». Friminutt ble her utpekt som arena. Videre opplevde flere av informantene at elever med den omtalte atferdsproblematikken lett blir frustrert og provosert, noe som resulterer i konflikter.

«Jeg ser og at mye at atferden skjer ute i friminuttene. Da er det elever som ofte har liten selvkontroll, jeg tenker i spill, i fotball ... de opplever at det ikke er rettferdig. At spillet ikke er slik jeg hadde sett for meg at det skal være, jeg skulle egentlig ha vunnet dette her, det har vi mange situasjoner med her. Altså har de store utfordringer med å være i slike frie aktiviteter med andre, fordi de er veldig redde for å tape. Også er det jo dette her med at det skal lite til for å bli provosert (...)» (Informant B).

«Det er klart at disse elevene her er jo de som har fått hatt friminutt alene på sine hjemmeskoler (...). Altså at vi er mange voksne ute og at vi på en måte er tett på de hele tiden, hører hva som blir sagt og oppfatter signaler, og stopper ting tidlig. Så med disse må vi tenke veldig lav kognitiv alder fordi de havner i konflikter med en gang. Begynner å diskutere et eller annet om hvem som er best i «fortnight», også blir den ene provosert av den andre og gjerne går løs på han/hun. Så fort skjer det her» (Informant C).

I tillegg var det gjennomgående refleksjoner blant informantene at disse elevene ofte trekker seg vekk fra fellesskapet eller blir ekskludert av jevnaldrende. Med andre ord at de har store utfordringer i sosiale relasjoner og skaffe seg venner. Informantene forklarte dette både som en konsekvens og trigger til eksternalisert atferd. Her poengterte informant E misforståelser og dårlige sosiale ferdigheter som andre faktorer som bidrar til negativ atferd.

«(...) vi har en stor nok gruppe til at det kan være et samhold i friminuttene, og du ser jo de som velger å stå alene eller henge rundt en voksen og ikke ta del i det lille fellesskapet som vi kan tilby. De har jo dårligere sosiale ferdigheter enn de andre, i hvert fall på noen områder sammenlignet med jevnaldrende, (...) for disse med slik aggressiv atferd og eksternalisert atferd så tenker jeg du kan se det. Det er alltid noe som ligger bak det den der utageringen tenker jeg og da er det ofte frustrasjon. Det har vi sett her inne, og de sier selv da hvorfor de har utagert der ute, og det handler om misforståelser, og det der og med å bli trukket vekk fra fellesskap» (Informant E).

Gjennom de åpne spørsmålene som informantene fikk ble mobbing i liten grad fremhevet av informantene.

4.2.4. Opplevelser av samarbeid

Foreldre

Generelt hadde flere av informantene positive opplevelser knyttet til foreldresamarbeid, der viktigheten av tett dialog mellom hjem og skole ble fremhevet av samtlige informanter.

«Samarbeidet med foreldrene har egentlig aldri vært problem, og jeg tror og det handler litt om sånn som sier ovenfor elevene så er jeg veldig tydelig på hva målet mitt med oppholdet her er, hva kravene mine er, men det er jeg ovenfor foreldrene og (...)» (Informant C).

«Stort sett vil jeg si at det samarbeidet er bra. De er støttende og forståelsesfulle tenker jeg, og de forstår hvorfor vi gjør som vi gjør, men det handler også om at vi alltid er i forkant (...)» (Informant E)

På lik linje med tydelighet og krav ovenfor elevene understreket informant C viktigheten i dette ovenfor foreldre både med tanke på hvorfor samarbeidet har oppstått, hva målet med oppholdet er, og krav og forventinger vedkommende har. Videre opplevde informanten foreldresamarbeid som uproblematisk. Tilsvarende uttrykte informant E som sa at samarbeidene stort sett har vært bra, der foreldrene oppleves som støttende samt forståelsesfulle i den forstand at de forstår hvorfor ting blir gjort slik de blir gjort.

Relatert til dette uttrykte både informant A og B viktigheten av å ringe hjem og fore foreldrene med positive tilbakemeldinger ettersom de som regel sitter på mange negative opplevelser. Informant B pekte på viktigheten av møtene mellom lærer og foreldre før eleven begynner på skolen, med tanke på å utveksle erfaringer, forventninger og hva skolen kan bidra med. Tilleggsvis påpekte informant A at det handler om å bruke tid og bygge foreldrene

opp istedenfor å pirke på alt som er gale, og dersom man får til dette blir som regel samarbeidene positive. Informant D opplevde det generelle samarbeide med foreldre som variabelt og pekte på et spekter av foreldre de møter, alt fra de triste og slitne til de som forsvarer barna sin atferd.

Hjelpetjenester

Da informantene ble spurt om hvordan de opplevde samarbeidet med hjelpetjenester i forhold til elever med eksternalisert atferd svarte samtlige at det er varierende. Flere av informantene fremhevet at instansene har en tendens til å sykelliggjøre elevene, det vil si å se på alt det syke eller gale hos elevene. Særlig BUP systemet og poliklinikker ble fremhevet her. Informant E uttrykte det på følgende måte.

«(...) vi er jo forskjellig utdannet her, mange av disse psykologene som er utdannet og jobber i poliklinikker, dette kan vær positivt og, men de ser det jo med andre øyer enn meg. (...) jeg er veldig på det der se etter det friske, let etter det friske (...), men sant de er jo utdannet innenfor dette her, men jeg syns de ser dem med litt sykdomsbriller. Fokuserer litt for mye på det syke rett og slett, og noen av de elevene her inne, vi rister bare på hodet av de diagnosene som er satt, fordi det er satt så mye som vi ikke klarer å se en plass» (Informant E).

I sine videre refleksjoner uttrykte informant E viktigheten av å kunne komme med innspill, si ifra dersom man er uenig og evnen til å begrunne hvorfor. Utover dette betegnet informant C systemene som tunge å jobbe imot.

«Jeg sier litt sånn flåsete at kampen mot barna er lettere enn kampen mot systemene, litt flåsete sagt, men det er det og det opplever jeg ofte. Det kan vær tunge ting å jobbe imot» (Informant C).

Videre poengterte vedkommende at opplevelsen rundt samarbeidet ofte er personavhengig og at det i den forstand ofte kan gå på skinner, mens i andre tilfeller oppleves samarbeide med systemene som slitsomme. Informant B uttrykte ønske om at PPT burde være mer inne i klasserommet og observere elevene, med andre ord oppleves de som veldig fjerne for eleven. Informant A ga i denne sammenhengen uttrykk for lignende tanker, samt som vedkommende påpekte det enorme arbeidspresset som ansatte i hjelpetjenester ofte har.

«(...) Jeg ser og at sånn som PPT for eksempel ... jeg opplever at de kan vær gode, de er der for oss voksne til en viss grad, men de ser jo ikke eleven. De setter seg ned og skal skrive sakkyndige rapporter og sånn, men mange ganger så vet de ikke hvordan elevene ser ut

engang. Jeg skulle ønske at de var mer her, at de observerte, at de så eleven selv da (...)» (Informant B).

«PPT har jo sakkyndig vurderingssans og bestemmer. De er jo de fjerneste for eleven, de er jo veldig fjerne (...). Spesielt i PPT og BUP så har de et enormt press og de har ikke så mye tid til rådighet, så systemet er litt rart (...)» (Informant A).

Informant D savnet mer tiltro fra hjelpetjenestene og poengterte «(...) Det som jeg syns er litt trist det er at de snakker av og til som om de kan skole, men det gjør de ikke». Utover dette understreket vedkommende at de fleste samarbeider godt og viser tillitt. Tiltro og det å bli hørt var noe informant E understreket at PPT var flinke til å gjøre, og generelt hadde vedkommende gode erfaringer på denne fronten.

4.3. Tiltak

4.3.1. Arbeid med sosiale ferdigheter

Informantene ble så spurt om hvordan de spesifikt arbeider med sosiale ferdigheter opp imot elever som uttrykker eksternalisert atferd. Her snakket de fleste informantene generelt om arbeidet med sosial kompetanse og indirekte om de sosiale ferdighetene, mens et fåtall av informantene kom med spesifikke eksempler på hvordan en jobber innenfor dimensjonene. Det virket som at lærernes tilnærming til sosial kompetanseutvikling bygger på skolens implementerte pedagogiske rammeverktøy.

«(...) dette fyller vi jo ut når de kommer [kartleggings skjema], også bruker vi jo disse punktene, så ser vi de som de scorer dårlig på, de har vi som ukas sosiale mål på lekseplanen eller ukeplanen. (...) hvis en elev for eksempel skal øve på å si positive ting til andre for det kan han/hun ikke. Da har han/hun det som mål på lekseplanen og da nevner vi det hele tiden, «du, nå må du huske målet ditt før friminuttet, prøv nå å se om du kan si enten til en lærer eller elev noe positivt». Så bevisstgjør vi dem hele uken på det, og i elevsamtalen hver fredag går vi gjennom målet på lekseplanen, og da er han/hun nødt til å komme med noe konkret som han/hun har gjort med å si noe positivt til andre (...)» (Informant C).

I tråd med utsagnet til informant C henviste flere av informantene til kartleggings skjemaet (se vedlegg 2), som en metode skolen bruker for å arbeide med sosiale ferdigheter på. I denne sammenhengen er de sosiale ferdighetene brutt ned i flere konkrete spesifikke underpunkter eller mål som omhandler de ulike ferdighetsdimensjonene. Informant C ga et indirekte eksempel på et mål innenfor selvhevdelsesferdigheter i form av det å si positive ting til andre.

Utover dette poengterte informantene at skjemaet brukes aktivt for å kartlegge og evaluere elevenes sosiale ferdigheter. Videre blir de sosiale ferdighetene og målene som trenes på tilpasset til hver enkelt elevs behov og fastsatt på ukeplanen/lekseplanen. Det arbeides så aktivt med målene gjennom uken, der det i slutten av uken foretas en vurdering som elevene er med på. Her poengterte informant D viktigheten at de sosiale målene er målbare slik at elevene kan dra nytte av de konkrete tilbakemeldingene de får.

Det var et gjennomgående trekk blant informantene at de sosiale ferdighetene arbeides med i naturlige settinger og at lærerne prøver å gripe de mulighetene som oppstår i skolehverdagen. Her ble modellering og veiledning, i tillegg til speiling poengtert av flere av informantene som gode måter å arbeide med sosiale ferdigheter på, og at dette får elevene til å reflektere rundt egen atferd. I refleksjonene påpekte flere av informantene viktigheten av å bevisstgjøre elevene ved å sette ord på ting og være direkte. Rollespill ble også nevnt som et godt virkemiddel for å visualisere ulike situasjoner for elevene, og dermed styrke deres sosiale kompetanse.

«Jeg tenker det der med å speile de hele tiden. Jeg tror det er en fare for mange lærere det å ikke tørre å sette ord på ting. «Hva tenker du at han eller hun syns om deg når du sparker de fordi at du tapte i fotballkampen, hvordan tenker du dette virker på deres syn på deg, og når du da etter hvert kommer tilbake igjen på din skole tror du at du får mange venner med å oppføre deg slik». (...) og gjerne sånn som vi av og til gjør og at vi tar et lite rollespill. Ikke når de er i aggresjon, men når de er på plass (...)» (Informant C).

«Vi bruker jo veldig mye modellering, og jeg kan si litt om hvordan vi gjør det her da. Med empati så har vi hvert fall i perioder noe som heter ukas ord (...), mange av disse ordene snakker vi mye om, viser gjerne filmsnutter, dramatiserer det og har fokus på det gjennom uken at «nå så jeg at du viste empati, eller nå så jeg at du var knallgod på det og det og det». At vi prøver å vær flinke til å sette ord på når eleven bruker det prinsippet for ofte er de ikke klar over det selv (...)» (Informant B).

«(...) gjerne litt rollespill, vise, og hjelpe dem og støtte dem ute i friminuttet «nå kan du spør» hvis det for eksempel er å ta initiativ til samtale eller få med noen på leken. Så er vi jo i friminuttet veldig aktive, hjelper dem litt ved å finne anledningen hvis de ikke gjør det selv (...)» (Informant A).

«(...) Det presenterer vi ofte når det koker og, nå kan du velge å gjør sånn eller du kan velge å gjøre sånn. Så vi jobber masse med ansvarlighet fordi de har ofte litt tendens til at det alltid

er noen andre sin feil, men det er ikke noen andre som slår, det er du som slår (...)»

(Informant A).

«Så det er noe med det der å speile dem (...), «når du legger deg ned på gulvet og hylar og skriker under pulten, ja så ser det rart ut og de blir litt usikre og redde, hva er det nå for noe? Men hvis du heller velger å sette deg opp når du får beskjed, så blir de andre roligere». (...) i friminuttet og. Vi kan si «dette blir litt rart fordi du sa til meg at du ville vær med, så plutselig går du ut av leken midt i fordi du ikke fikk tak i ballen. Da blir det sånn til slutt at de andre ikke kommer til å spør om du vil vær med, fordi du stikker av midt i spillet» for eksempel. Det er noe med å våge å si hva vi ser og hører, og det kan en gjøre ute i skolen og (...)»

(Informant D).

Som sitert i utsagnene ovenfor brukte informant C her et indirekte eksempel knyttet til selvkontrollferdigheter. I sine refleksjoner fremhevet informant B at man i visse perioder har noe som heter ukas ord, der man arbeider gjennomgående med en spesifikk ferdighetsdimensjon gjennom bruk av visualiseringsmetoder som rollespill og filmsnutter. Utover dette ga informant A et eksempel om at lærerne hjelper og støtter elevene til å finne det rette øyeblikket å starte en samtale, noe som er en ferdighet innenfor selvheldelse. Den samme tilnærmingen ble fremhevet av samme informant når en arbeider med ansvarlighet- og selvkontrollferdigheter gjennom å gi elevene valg. Informant D utdypet indirekte hvordan modellering og speiling kan brukes til å trene samtlige sosiale ferdigheter. I sine videre refleksjoner pekte vedkommende på at korrigering av atferd er noe som må gjøres diskret og privat, og ikke ved å henge ut eleven offentlig i klassen, ettersom dette kan bidra til å opprettholde negativ atferd. Informant B ga uttrykk for lignende tanker. Det å eksponere elevene for situasjoner og sosiale ferdigheter som de trenger å trene på, og etterpå bevisstgjøre dem og forklare situasjonen ble også fremhevet av flere av lærerne.

«(...) vi eksponerer de for situasjoner som vi vet de trenger å trene på da (...). Det og er en sosial trening i forhold til å møte nye folk, vær i en skummel setting. (...) vi presser de litt ubevist inn i situasjonen, men at det er viktig å bevisstgjøre de etterpå hva du faktisk trente på nå, også går det lettere neste gang (...)» (Informant E).

4.3.2. Det autoritative perspektivet

Det autoritative perspektivet ble nevnt direkte eller indirekte av samtlige informanter når de ble spurt om å beskrive den beste måten å ivareta barn med eksternaliserte atferdsvansker på.

Kontroll og varme dimensjonene ble også fremhevet i forhold til det å håndtere elevgruppen, samt utvikle og øke deres sosiale kompetanse.

Struktur/grensesetting (kontroll)

I denne sammenhengen fremhevet informantene struktur som essensielt når en arbeider med elevgruppen. I informantenes refleksjoner ble blant annet timeplaner, ukeplaner og oversikt over hvilket lærere som skal ha de ulike timene fremhevet som faktorer som bidrar til å skape struktur og trygghet for elevene.

«Altså struktur og forutsigbarhet har jo alt å si og hvert fall for disse her, og det er jo å forebygge utageringer tenker jeg. Så det vi gjør, vi har jo dagsplaner, det kan vi gå igjennom, vi skriver ukeplanen på tavlen (...). Altså strukturen i uken er jo fast, så etter en stund vet de hvilke dager faget er og jeg sender alltid hjem ukeplanen med dem, og gjerne også på mail hvis de hjemme og har anledning til å gå gjennom det (...).» (Informant E).

Flere av informantene påpekte at en fast struktur som er satt på skolen bidrar til å skape forutsigbarhet for elevene. Videre fremhevet flere av informantene at struktur skapes når samtlige lærere står på kravene og følger opp beskjeder som blir gitt til enhver tid. Samtidig påpekte flere av informantene viktigheten av å tilpasse kravene. Informant C oppsummerte det slik.

«Det viktige her er struktur, struktur, struktur. Strukturen er absolutt det viktigste, også handler det om å stå i den strukturen du har satt (...). Så det er noe med det å holde på en struktur for å vise at det er du som bestemmer og du er sjefen, også er det noe med det å bare stå i det, «jo, det er matte nå». (...) vi har jo den metoden at hvis han/hun nekter å ha matte og det blir friminutt, så er det ikke slik at vi sier «ok der gikk den timen, da er det norsk i neste», da er det «matte er det neste som skjer for deg». Da er det kun to unntak for det og det er mat og toalett, ikke friminutt (...). Så det det er jo en balanse dette her med at vi skal ikke trigge ting frem, men vi skal allikevel komme med krav som vi mener er tålbare» (Informant C).

Flere av informantene poengterte også at implementerte rammeverk som positiv atferdsstøtte (PAS), aktiv støtte og SPELL har bidratt med å skape struktur. Dette er utdypet senere i kapitlet om sosiale ferdighetsopplæringsprogrammer.

Omsorg/relasjon (varme)

Flere av informantene fremhevet å tilrettelegge for mestring som en metode å vise omsorg og bygge relasjoner, samt øke elevenes sosiale kompetanse.

«(...) Det er vi som styrer også skal vi prøve å tilpasse så godt vi kan, vi skal prøve å hjelpe de så godt vi kan, og vi skal prøve å gjøre det vi kan for å løse dem gjennom timen for mange av disse er redde. Altså de har mye tapsopplevelser i en klasseromssituasjon, så vi må vise omsorg, vise trygghet og vise stabilitet. Jeg tenker og vi må gi de mestring, slik at de opplever at de får til noe og at det er noe verdt, og av og til må vi lete (...)» (Informant B).

Informant B poengterte at elevgruppen sitter med såpass mange dårlige opplevelser at viktigheten av å tilrettelegge for mestring blir viktig, både for elevens selvbilde og følelsen av å få til noe. Informant A understreket mye av det samme, og at relasjonsbygging skjer ved at læreren tilrettelegger for at elevene mestrer gjennom fagstoffet som blir presentert i timene. Relasjonsbygging i timer gjennom fag var noe alle informantene fremhevet. Tilleggsvis fremhevet flere av informantene at relasjoner bygges og etableres gjennom grensesetting og krav, og ved å ha positive forventinger til eleven. Informant D vektla i denne sammenhengen at en viser varme ved å tro på elevene sine egenskaper og ferdigheter, samtidig som en presenterer kravene på en omsorgsfull måte.

«(...) Jeg står på kravet, jeg setter en grense, men jeg uttrykker varme og omsorg med «jeg tror på deg, du kan dette her og jeg har valgt oppgavene fordi jeg vet at du kan de (...)». Jeg kan presentere og stå på kravene på en inkluderende, ivaretagende måte, eller jeg kan være steinkald. Så jeg må gi varme når jeg setter grenser, og det er en kunst, for motsatt er å være ettergivende, autoritær og alle de der greiene» (Informant D).

Her uttrykte informant C viktigheten av å være tydelig og forklare elevene at krav/forventinger er for deres eget beste. I sine videre refleksjoner poengterte flere av informantene at det er viktig å uttrykke anerkjennelse og omsorg, ettersom elevgruppen ofte bærer på ryggsekker som inneholder flere negative sosiale relasjoner med både voksne og jevnaldrende.

«(...) vise at jeg bryr meg om deg og at jeg liker deg. Her må du elske dem eller like dem på tross av, for de er veldig utstøtt de som kommer her, de opplever at ingen liker dem, at lærere ikke liker dem, de i klassen liker dem ikke. Av og til kan de vær ganske uspiselige sant, de kjefter og smeller, men vi er de profesjonelle og vi liker dem (...)» (Informant A).

På lik linje med at informantene uttrykte at positiv atferdsstøtte (PAS) og aktiv støtte har bidratt med å skape struktur, ga de også uttrykk for at programmet har hatt en positiv innflytelse på lærernes praktiske tilnærming til elevene og i relasjonsbygging. Prinsippene om ofte og lite og det å gripe gyldne øyeblikk ble fremhevet av informantene som viktige i å styrke lærer-elev relasjoner og elevenes mestringsopplevelse. Dette er utdypet senere i kapittelet om opplæringsprogrammer for sosiale ferdigheter.

4.3.3. Foreldresamarbeid

Da informantene ble spurt om foreldre involveres i arbeidet med sosial kompetanse hos elever som utøver eksternalisert atferd var det noen tiltak som samtlige informanter pekte på. Som nevnt tidligere i kapittelet «opplevelser av samarbeid - foreldre» ble tett dialog mellom skole og hjem fremhevet som viktig av informantene, dette ble også understøttet når en jobber med sosial kompetanse. Her fremhevet informantene også viktigheten av å gi positive tilbakemeldinger til foreldrene i forhold til sosiale ferdigheter som elevene utvikler og etter hvert mestrer.

«(...) Så vi prøver i starten å fore på med positive ting hva barnet ditt kan og hva de gjør, fordi de vet jo alt de ikke kan (...). Så vi fokuserer på det å gi forutsigbarhet til foreldrene og at vi forteller alt vi gjør, men vi er veldig opptatt av å gi dem mye positivt da fordi de har fått så mye negativt» (Informant A).

«(...) Vi jobber jo veldig her med å lete etter de positive tingene hos elevene og vise disse til foreldrene og, «se nå hva han/hun har fått til her» (...)» (Informant B).

Flere av informantene pekte på det å sende hjem ukeplan med sosiale mål som en måte å involvere foreldre i sosial kompetanseutvikling, og at de da hele tiden vet hva barnet trener på og hvordan fremgangen er. Informantene understreket også viktigheten av å følge opp dette ukentlig ved å gi tilbakemelding over epost eller telefon. En av informantene uttrykte det slik.

«Ja det går litt på det som står på ukeplanen, altså jeg sender jo hjem ukeplanen og da kan det være alt fra ikke å klenge på voksne i friminuttet til å lære seg å si positive ting om andre. Og da vet jo foreldre om dette målet og jeg kan og sende mail om det, eller ringe dem eller ha en dialog rundt det hvis jeg ser at nå er det et mål som går igjen (...)» (Informant C).

Informant E pekte også på det å sende hjem kartleggingskjemaet med sosiale ferdigheter som en måte å involvere foreldrene i arbeidet med sosial kompetanse. Videre pekte informant E sammen med informant D på at enkelte foreldre velger å involvere seg i arbeidet med sosial

kompetanse og trene på det hjemme, mens andre gjør det ikke. Informant E oppsummerte det slik.

«(...) Vi skriver jo rapporter, vi sender hjem dette her [kartleggings skjema i sosiale ferdigheter] og ukeplanen med sosiale mål. Så vi prøver jo så godt vi kan å involvere dem, men likevel så kan vi jo ikke vi forvente at de jobber med det systematisk hjemme. Men allikevel så er det med åpenhet viktig og de vet alltid hva vi trener på. Og hvis det har vært situasjoner som har eskalert fordi vi har trent på sosial kompetanse, så ringer vi jo alltid hjem og forklarer hva som har skjedd, men og poengterer viktigheten av at dette var viktig for han eller hun å trene på. Også er det noen som er mer involvert enn andre og det handler om problematikk» (Informant E).

4.3.4. Sosiale ferdighetsopplæringsprogrammer

Da informantene ble spurt om deres erfaringer med sosiale ferdighetsprogrammer var perspektivene deres noe todelt. På den ene siden stilte informantene seg kritisk og skeptisk til programmer der den sosiale treningen opplevdes som timebasert, her ble ART brukt som eksempel. På den andre siden snakket informantene positivt om det pedagogiske rammeverket og mestringsverktøyene positiv atferdsstøtte (PAS), aktiv støtte og SPELL som hadde blitt implementert i skolen.

I henholdt til erfaringer med ART uttrykte informant A at det var positivt at det blir satt fokus på, men vedkommende var skeptisk til å bruke programmet i sosial kompetansetrening i atskilte timer. I sine videre refleksjoner poengterte informanten at slike programmer krever mye fra lærere, både i form av kompetanse og organisering.

«Jeg har troen på at det er fokus på det, det er viktig sant, men jeg er skeptisk til å ha det så avskilt at nå jobber vi med sosiale ferdigheter i denne timen også glemmer vi det når vi kommer ut (...). Fokuset på det er kjempebra, men slike programmer krever veldig mye organisering for at de skal virke tror jeg ... kompetansen og det strukturelle (...)» (Informant A).

Lignende tanker viste informant D som poengterte at programmer som baserer seg på timeundervisning mangler overføringsverdi fordi elevene kan ha alle rette svarene, og at det i den forstand bare har en kortvarig effekt. Informant C hadde også tilsvarende tanker og fastslo at ART eller lignende programmer som baserte seg på sosial kompetansetrening i spesifikke timer var noe vedkommende aldri hadde hatt på tro på eller tatt i bruk. I tillegg påpekte

informanten at trening innenfor sosial kompetanse er noe som skjer kontinuerlig og naturlig både i timer og friminutt. Dette var et gjennomgående syn blant informantene.

Alle informantene fremhevet et felles rammeverk som en god tiltaksmodell for å styrke kvaliteten i det hverdagslige arbeidet med sosial kompetanse. I den forstand uttrykte samtlige informanter positive opplevelser og tanker rundt det pedagogiske rammeverket og mestringsverktøyene som var blitt implementert i skolen i form av positiv atferdsstøtte (PAS), aktiv støtte og SPELL. Flere av informantene uttrykte at prinsippene i rammeverket er egentlig noe flere skoler og lærere i utgangspunktet jobber etter, men at rammeverket har bidratt til større bevisstgjøring blant lærerne i forhold til pedagogiske tilnærminger som tas i bruk i samhandling med elevene. Relatert til dette ble spesielt to aspekter med aktiv støtte fremhevet som skal bidra til at elevene opplever mestring, å lete etter gode øyeblikk og prinsippet om lite og ofte. Videre uttrykte flere av informantene at mestringsverktøyene har bidratt til å skape systematikk, struktur og et felles begrepsapparat.

«Jeg tenker at det er veldig bra, og i forhold til det der PAS da så tenker jeg at både vi og mange andre skoler jobber etter PAS, men bruker ikke begrepene (...). Men for denne skolen sin del da så tenker jeg at mange her har jobbet etter PAS lenge, men vi har på en måte ikke hatt et slikt felles språk, felles begreper, felles plattform. Så jeg tenker at i hovedsak så er PAS ... for denne skolen sin del da å få et felles språk, sette begrep på metoder vi bruker og måter vi jobber på, og det har vært utrolig kjekt og lærerikt. Også og en sånn bevisstgjøring for oss voksne på hva vi egentlig holder på med, og det fungerer, det er helt vanvittig, alle typer elever (...).» (Informant E).

«PAS er jo kjempebra fordi det ansvarliggjør oss voksne. Det handler om at elevene er i fokus og vi skal ha respekt, og vi skal på en måte få de et stykke på vei mens vi har de, så skal skolen fortsette. Den aktive støtten, det der med å hjelpe de å øve på ting ofte og lite, og det der med å lete etter gode øyeblikk (...). Altså PAS er jo et mestringsverktøy. Det er jo en måte å jobbe på som egentlig mange jobber på, men de jobber ikke systematisk (...). Også handler det om å få et felles begrepsapparat, når jeg sier aktiv støtte, når jeg sier gradert hjelp, når jeg sier lite og ofte, når jeg sier PAS, så skal flere og flere forstå hva jeg snakker om, og det holder jo på å skje. Det er kult (...).» (Informant D).

4.4. Mestring

4.4.1. Læreres mestring av sosial kompetanse

Innledningsvis uttrykte samtlige informanter gode mestringsopplevelser knyttet til arbeidet med sosial kompetanse. Herunder ble det kontinuerlige arbeidet med temaet og gode tilgjengelige ressurser understreket som viktige faktorer til positiv mestring av sosial kompetanse blant lærerne. Støtte fra kollegaer og arbeid i team var et repeterende perspektiv blant informantene i forhold til hvorfor de opplevde mestring på område. I sine refleksjoner fremhevet informant B også støtte fra ledelsen som et element som bidrar til gode erfaringer.

«Her har vi ressursene, vi har ressurser på en helt annen måte. Vi er mange voksne, vi er ofte like mange voksne som barn og vi har rommene til det, vi har omgivelsene til det og vi har støtte fra ledelsen. Vi har en påskrudd ledelse og de ser når jeg har stått i tøffe tak, i tillegg så er det også et team rundt meg som støtter meg (...)» (Informant B).

«Jo jeg synes jeg har fått mer og mer trygghet i akkurat det der vi snakket om nå, at du jobber med det hele tiden. (...) Jeg synes det er veldig kjekt å være på en arbeidsplass der vi har felles fokus på dette, og at vi jobber innad mellom oss voksne og dette med å styrke hverandre enn å trykke hverandre ned. Så jeg føler mestring og støtte» (Informant A).

I tillegg trakk flere av informantene frem at deres positive mestringsopplevelser kan sees i sammenheng med barnas positive sosiale utvikling og resultater. I sine refleksjoner pekte informant E på egen væremåte og sosiale intelligens som en faktor for god mestring på område, i tillegg til rammeverket som skolen arbeider etter.

«Jeg føler det går bra, jeg gjør det. Det er delvis på grunn av vårt rammeverk jeg jobber etter, men det er jo og meg selv tenker jeg og min sosiale intelligens, og min væremåte» (Informant E).

4.4.2. Stress og mestring relatert til eksternaliserte atferdsvansker

I teoridelen ble det satt søkelys på læreres stress og mestring relatert til elevgruppen som utøver eksternalisert atferd. Ifølge studier og forskning er negativ atferd og vansker med å håndtere dette en vanlig faktor for at lærere opplever stress og redusert mestringstro. Da informantene ble spurt om deres opplevelser relatert til dette kom de med flere synspunkter og perspektiver.

Basert på egne erfaringer forklarte informant E at utbrenthet var noe vedkommende hadde fått større forståelse for etter å ha vært opp i en situasjon som over tid opplevdes som psykisk

belastende. I slutten av skoleåret kjente læreren seg såpass sliten og vedkommende lurte på om utbrenthet var et faktum.

«Og da når det nærmet seg april-mai ... så var jeg var ikke utbrent, men jeg var sliten. Eller jeg var gjerne utbrent, jeg var mentalt ferdig i hodet, altså det var tungt» (Informant E).

I informantenes videre refleksjoner ble åpenhet påpekt som viktig, og at det er mye som kan gjøres før det kommer til det stadige der man er utbrent og må sykemeldes. Utover dette ble åpenhet i forhold til team, avdelingsleder og rektor nevnt, og at det handler om å tørre å være åpen om det ovenfor de ulike partene. Informanten kom også med tanker rundt det at mange lærere kjenner på flauhet, noe som resulterer i at lærere heller velger å tie enn å være åpne om utfordringene de opplever knyttet til stress og utbrenthet. Informant B kom også med synspunkter hvorfor lærere gjerne opplever å bli stresset og utbrent. Vedkommende pekte i denne sammenhengen på at en kombinasjon av utfordrende atferd blant elever, store klasser og manglende støtte fra ledelsen, noe som fører til at læreren gradvis slutter å sette krav og at læreren da blir stående veldig alene.

«De har gitt opp eller kjenner på at de ikke mestrer denne eleven, og det er klart at for eleven så merker de jo at de er blitt gitt opp. Men veldig ofte så er det jo veldig flinke lærere som er utbrent og gått seg litt blinde, også ser jeg kanskje at det er en ledelse ofte som kanskje ikke har vært flinke nok til å støtte. Så lærerne har blitt stående veldig alene og så går du i disse fellene da, «jeg har det så travelt», de har store klasser og det er gjerne ikke bare denne eleven som utfordrer, også slutter de å ta alle kampene (...)» (Informant B).

I kontrast til informant E og B sine perspektiver uttrykte informant C at elevgruppen ikke er vanskelig eller stressfulle å arbeide med. Informant D viste lignende tanker, der stress ikke var noe vedkommende hadde viet noe særlige tanker til eller opplevd. Derimot fremhevet informanten at høyt stressnivå blant barn med atferdsproblematikk ofte blir overskygget av voksnes snakk relatert til stress og sykemeldinger.

«(...) Så tenker jeg hvorfor jeg skal ha stress, kan du da tenke deg til hvor høyt stressnivå det er hos barnet som har denne atferden. De er jo kjempe stresset, men det er ofte vårt stress vi snakker om. «Jeg blir snart syk, jeg er snart sykemeldt garantert på grunn av han», så glemmer vi litt hvor frustrerende, slitsomt og stressende det er å vær det barnet. Nei jeg stresser ikke» (Informant D).

Informant A kom med en ærlig evaluering og påpekte at dersom hyppig negativ atferd blant elever vedvarer så kan dette være krevende. Tilleggsvis opplevde informantene uenighet i samarbeid med systemene rundt barn, som barnevern og psykiatri som en mulig stressfaktor. Utdypet pekte vedkommende på at ting ofte tar lang tid og at ulike synspunkter krasjer ettersom systemene ofte har en tendens til å sykeliggjøre, noe som igjen fratar barn muligheter. Relatert til dette ble også dilemmaer knyttet til foreldresamarbeid nevnt. Her ble det poengtert at målet alltid er å etablere et godt forhold til foreldrene, der det kan kreve mye av et hjem å følge opp elever med utfordrende atferd, men ofte kommer man til et punkt der en er nødt til å varsle videre. Læreren opplevde det å måtte varsle videre som en slitsom, men nødvendig og viktig prosess.

Det var gjennomgående tanker blant informantene om at gode rammer og et positivt elevsyn bidrar til gode mestringsopplevelser både for de voksne og barna. I denne sammenhengen understreket informant B viktigheten av å legge inn ekstra innsats når elevene går på barneskolen. Dette ble utdypet ved at desto eldre elevene blir desto mer krevende blir arbeidet med å endre den negative atferden.

4.4.3. Teamarbeid

Viktigheten av teamarbeid ble fremhevet gjennomgående av samtlige informanter, både i henhold til mestring av arbeidet med sosial kompetanse og mestring knyttet til det å håndtere elever med eksternalisert atferdsproblematikk. Her understreket alle informantene viktigheten av struktur i form av det å være samkjørte og skape en felles forståelse. En av informantene uttrykte det slik.

«Vi jobber veldig som et team og det er vi jo og ufattelig bevisste på, og når nye kommer inn i vårt team så er det litt sånn enten så innfinner du deg med teamreglene her eller så går det ikke. For disse elevene her de sanser den minste uenighet mellom voksne eller den minste nøling, og da er de der «BANG» altså. Så her er vi nødt å vær så samkjørte at vi bare kan se på hverandre, også er det blikket nok til å vite at ok den andre er enig i at nå fører vi den eleven ut av klasserommet for eksempel (...)» (Informant C).

Videre pekte flere av informantene på støtte innad blant de voksne som en viktig faktor for godt teamarbeid og det å skape positive mestringsopplevelser sammen. I denne sammenhengen fremhevet informant E trivsel som en viktig faktor, mens informant D poengterte viktigheten av at teamet arbeider målrettet. Dette i form av å bevisst engasjere seg

og involvere seg i sosiale mål og aktiviteter som de andre elevene bedriver, ikke bare den man er primærkontaktansvarlig for. Tilsvarene tanker uttrykte informant B.

«Jeg tenker det med å være et tett team som støtter hverandre, og vi har brukt veldig mye tid på å samkjøre oss sant. (...) vi ser hverandres elever i friminutter, vi har timer for hverandre når det måtte passe og vi er så like som vi kan få være. Selvfølgelig skal det være individuelle forskjeller, men strukturen for eksempel skal ligne veldig, vi skal alle vise omsorg for elevene, vi skal alle vise en grad av humor, vi skal alle vise at vi bryr oss og det tenker jeg gjør det veldig mye lettere her» (Informant B).

5. Diskusjon

For å svare på oppgavens problemstilling «*Hvilke erfaringer har lærere i spesialskole med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?*», vil funn og resultater bli tolket og drøftet. Dette kapitlet dreier seg om å binde resultatene i analysedelen sammen med oppgavens teoretiske perspektiver som en kontekstualisering av funnene (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil si at funnene blir tolket og diskutert i lys av teori og tidligere forskning på området. Drøftingen vil ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er koblet opp imot kjernekategoriene *begrepsforståelse, opplevelser/erfaringer, tiltak og mestring*.

5.1. Hvilken forståelse har lærere av bakenforliggende teori om sosial kompetanse og eksternalisert atferd?

Resultatene fra analysearbeidet viste at informantene oppfattet begrepet sosial kompetanse som en kompetanse som er nødvendig for å mestre livet og for å kunne fungere i et samfunn. Utover dette ble sosial kompetanse sett på som egenskaper å være sammen med andre mennesker, inngå i relasjoner, danne og vedlikeholde vennskap samt evnen til å håndtere ulike sosiale situasjoner. Med unntak av informant B var det ingen av informantene som inkluderte sosiale ferdigheter i sine resonnement. Disse funnene tyder på at informantene hadde kjennskap til begrepet sosial kompetanse, der de viste til at dette er en nødvendig kompetanse for å fungere i et samfunn, både med tanke på sosialisering og utvikling (Frønes, 2008). Videre pekte informantene på egenskaper knyttet til sosial kompetanse som det å danne og opprettholde sosiale relasjoner, som er et av prinsippene i Ogden (2015) sin definisjon av begrepet. I tillegg samsvarte funnene med teorien om at sosial kompetanse omhandler det å tilpasse seg nye sosiale situasjoner (Ogden, 2015). Det er faktisk ikke noe allmenn definisjon av begrepet (Ogden, 2015), og dette kan ha bidratt til å skape usikkerhet rundt hva begrepet omfatter. I tillegg til manglende enighet om hvordan begrepet skal defineres, består sosial kompetanse av et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Ogden, 2015), og det kan ha vært utfordrende for informantene å dekke alle områdene når de ble bedt om å svare på et åpent spørsmål om å definere sosial kompetanse. Her var det kun en informant som nevnte sosiale ferdigheter. I litteraturen er sosiale ferdigheter en sentral del av sosial kompetanse, og Ogden (2015) bruker ordet ferdigheter direkte i sin definisjon. Spørsmålet blir i den forstand om flere av informantene burde sagt noe om dette før de ble spurt eksplisitt.

Da informantene ble spurt om hva eksternalisert atferd rommer, viste funnene at dette var et relativt ukjent begrep. Slik jeg tolker datamaterialet svarte informantene med utgangspunkt i rammeverkene som de arbeidet ut ifra og som de har lært. I denne sammenhengen brukte informantene utfordrende atferd, som er begrepet positiv atferdsstøtte (PAS) tar utgangspunkt i. Det forstås som en persons beste forsøk på å påvirke og utøve kontroll over sitt liv, ikke som uskikkelighet, psykisk sykdom eller bevisst forsøk på å skape problemer (Gore et al., 2013; Heggheim & Sørland, 2019). Ut ifra funnene virket det videre som det var vanskelig for dem å skille mellom eksternalisert- og internalisert atferd, og i den forstand bare snakke om den ene formen. En årsak til dette kan være at forskningen kanskje ikke er så entydig ettersom vanskene ofte fremtrer samtidig. Det vil si at det er en overlapp mellom de to, der internaliserende atferdsproblematikk ofte forekommer som tilleggsproblemer til eksternaliserte atferdsvansker (Ogden, 2015). En annen vesentlig faktor som kan være en årsaksforklaring til at informantene hadde utfordringer med å skille mellom de to vanskene, er muligens at begge begrepene har flere synonymer (Ogden, 1995; Nordahl et al., 2005; Sørli & Nordahl, 1998). En tredje teori er at PAS definisjonen blir for enkel og for lite nyansert, dermed kan det være en risiko at lærere overser noen atferdsformer.

I informantenes videre refleksjoner landet de fleste på ytre negativ atferd, der termer som fysisk-, utagerende-, aggressiv-, utadrettet- og utadvendt atferd ble brukt. Dette samsvarer med Campbell et al. (2000) og Eisenberg et al. (2001) sin definisjon av begrepet, som gjenspeiler en atferdsproblematikk som er manifestert i barnets ytre atferd og videre gjenspeiler barnets negative reaksjoner på ytre omgivelser. Informantenes beskrivelser omhandlet ulike kjennetegn knyttet til eksternalisert atferd, deriblant negativ fysisk og verbal atferd (Card & Little, 2007), elever med lav selvkontroll (Ogden, 1995, 2015) og avvisning fra jevnaldrende (Card & Little, 2007). En av informantene presiserte at barn gjennom atferden prøver å kommunisere og har en intensjon, men her oppleves det som om det stopper opp. Det var ingen av informantene som utdypet dette. Intensjon er et sentralt og omdiskutert ord innenfor aggresjonsteori. Det blir brukt i Aronson (2011) sin utbredte definisjon av aggresjonsbegrepet, og dreier seg om den som utøver en negativ handling gjør det bevisst og med vilje (Tremblay, 2010; Roland, 2014). Aggresjonsteori ble i liten grad fremhevet av informantene, der de i denne sammenhengen pratet om utfordrende atferd på generell basis. Selv om en av informantene indirekte skilte mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon, var det ingen av informantene som verbaliserte dette direkte. Som allerede poengtert fokuserte informantene på synlige kjennetegn ved eksternalisert atferd, mens teoretiske perspektiver

som aggresjonsskille mellom reaktiv- og proaktiv, samt mekanismene bak var fraværende. Det oppleves dermed som om informantene hadde liten forståelse for teoretiske perspektiver om forskning knyttet til aggresjon, som i utgangspunktet kan være viktig kompetanse når en omgås individer med aggresjonsproblematikk (Berkowitz, 1993). Som presisert i teoridelen henger reaktiv aggresjon tett sammen med mistolkning av signaler og fiendtlige vrangforestillinger, noe som resulterer i sinne og impulsivitet i form av negative handlinger (Card & Little, 2007; Vitaro & Brendgen, 2005). Dette betyr at reaktive elever ofte vil reagere ut ifra tidligere erfaringer, samt som de gjerne har lav sosial kompetanse og mistilpasningsproblemer relatert til jevnaldrende (Card & Little, 2007; Vitaro & Brendgen, 2005). Videre innebærer proaktiv (instrumentell) aggresjon negative handlinger som ofte omfatter mobbeaktivitet (baksnakking, lyving, utestenging m.m.) for å oppnå en form for gevinst eller mål i form av tilhørighet eller makt (Card & Little, 2007). Dette betyr at elever med proaktiv aggresjon kan bruke sine evner til å oppnå mål som vedkommende selv og jevnaldrende finner attraktivt (Card & Little, 2007). Det vil si at proaktiv aggressive barn er mer tilpasningsdyktige enn de med reaktiv aggresjonsproblematikk (Card & Little, 2007). Dette kan tyde på at de to aggresjonsformene krever ulik tilnærming i arbeidet med sosial kompetanse. Tilleggsvis kan disse teoretiske perspektivene, som inkluderer SIP-modellen, bidra med kunnskap om hvordan barn og unge forstår og tolker (eller misforstår og feiltolker) sosiale situasjoner (Arsenio & Lemerise, 2000, 2004). I tillegg kan det gi økt forståelse av atferd, og kunnskap om barn og unges langsiktige aggressive og moralske mønstre (Arsenio & Lemerise, 2000, 2004; Ogden, 2015). Denne kompetansen er viktig ettersom elever med eksternalisert atferd er i risikogruppe for å utvikle framtidige vansker (Ogden, 2015; Tremblay, 2010; Roland et al., 2016). Dersom vanskene vedvarer når elvene kommer opp i ungdomsskolealderen vil alvorlighetsgraden gjerne eskalere, samt som psykiske lidelser blir mer utbredt (Ogden, 2015; Bru et al., 2016). Som Tremblay (2010) fremhever er derfor tidlig intervensjon rettet mot denne aggresjonsproblematikken betydelig og mest effektiv. Til slutt blir spørsmålet om informantene satt på mer kunnskap om temaet aggresjon. Det er en mulighet at informantene hadde gitt fyldigere beskrivelser dersom de hadde fått ytterligere spørsmål om aggresjonsbegrepet, men dette er uvisst.

Som påpekt tidligere, var det kun en informant som tok opp sosiale ferdigheter da informantene ble spurt om sosial kompetanse. Da informantene ble spurt direkte om sosiale ferdigheter, viste de resterende til Gresham & Elliott (1990, 2008) sine fem sosiale ferdighetsdimensjoner, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Det

oppleves som om informantene hadde god kjennskap til ferdighetsdimensjonen. Dette var et funn som var forventet, ettersom det blir vektlagt i litteratur og innenfor forskning i sosial kompetanse. I tillegg, sett fra et skoleperspektiv, så er det disse fem sosiale ferdighetene som dekker de mest vesentlige ferdigheter som barn og unge benytter i samhandling og interaksjon med andre (Gresham & Elliott, 1990, 2002; Ogden, 2015).

Da informantene ble spurt om hva de legger i samarbeidsferdigheter svarte flere av informantene at dette var noe elevene hadde lite trening i, ettersom de ofte har blitt isolert fra jevnaldrende. Dette kan oppleves som en litt rask konklusjon å dra. På den ene siden er det liten tvil om at dette kan være en faktor som har bidratt til at elever har blitt isolert. Der en teori for manglende aldersadekvate sosiale ferdigheter, blant annet kan skyldes reduserte muligheter for sosial interaksjon og samhandling med jevnaldrende gjennom oppveksten (Ogden, 2015). På den andre siden kan sosial isolasjon også henge sammen med mye annet. Det kan for eksempel ha en sammenheng med tilknytningskvalitet (Bowlby, 1988; Drugli, 2012), oppdragelsesstil i hjemmet (Baumrind, 1991; Walker, 2009), mobbing (Card & Little, 2007), lærerens utøvelse av klasseledelse (Ogden, 2015; Topping, 2012; Nordahl et al., 2005; Wentzel, 2002; Walker, 2009), skolens felles strukturer (Ogden, 2015; Roland et al., 2016), skoleprestasjoner (Durlak et al., 2011; Ogden, 1995; Wentzel, 1991, 2002; Zins et al., 2004) m.m. Utover dette poengterte informantene viktigheten av å trene på ferdigheter knyttet til samarbeid, og at ferdighetene trenes først sammen med de voksne. Denne tilnæringsmetoden kan relateres til Banduras (1986) sosial kognitive læringsteori som omfatter prinsipper som modellering og sosial forsterkning. Utdypet betyr dette at barn og unge tilegner seg sosiale ferdigheter ved å ta av andres atferd og gjennom uformell observasjon, der dette vil ha en innvirkning på hvordan de opptrer ved senere anledninger (Imsen, 2014; Ogden, 2015). I denne sammenhengen kan rollemodeller som for eksempel lærere bidra med å oppmuntre og bekrefte sosial kompetent atferd slik at sosial kompetanse utvikles i en positiv retning (Ogden, 2015). Videre fremhever teorien at samarbeidsferdigheter sannsynligvis læres best når det samarbeides mye, og at det må øves på i realistiske sammenhenger (Nordahl, 2010). En av informantene forklarte at samarbeid foregår på to nivå, mellom jevnaldrende, og mellom eleven og voksne. Dette samsvarer med at samarbeidsferdigheter kan deles inn i horisontalt og vertikalt samarbeid (Ogden, 2015). Slik jeg forstod informantenes utsagn arbeidet de mye på vertikalt nivå. Utover dette ble samarbeidsferdigheter assosiert med det å dele, hjelpe, følge regler og ta imot beskjeder. Dette påpeker også Gresham & Elliott (1990, 2002).

Informantene assosierte selvkontrollferdigheter med egenskaper til å kontrollere ulike følelsesmessige tilstander i utfordrende situasjoner. Dette er i tråd med teorien, som understreker at selvkontroll dreier seg om å bringe følelser under tankemessig kontroll, og styre hvordan disse følelsene kommer til uttrykk (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2015). Viktigheten av å finne strategier og måter å kontrollere emosjonene på ble også fremhevet. I denne sammenhengen brukte informantene ord som sint og sinne i deres resonnementer. Som allerede poengtert kan selvkontroll deles inn i to grupper, en for konflikthåndtering og en for sinnemestring (Gresham & Elliott, 1990, 2002). Der sinnemestringsferdigheter er sterkt knyttet til situasjoner hvor barn opplever nederlag i aktiviteter eller konkurranse, blir avvist eller nedstemt av jevnaldrende, eller opplever å få kritikk. Konflikthåndtering omfatter det å akseptere forskjeller og forslag til gruppeaktiviteter blant jevnaldrende, samt barns egenskaper til å forholde seg til uenigheter, konflikter og konfrontasjoner som opptrer (Gresham & Elliott, 1990, 2002). Basert på mine tolkninger, indikerte funnene at informantene relaterte selvkontroll mer til sinnemestringsferdigheter enn til ferdigheter i konflikthåndtering. En mulig forklaring på dette kan være at informantene ikke har arbeidet så mye med sistnevnte, ettersom elevene fortsatt er på sinnemestringsbiten. Det er mulig at den første komponenten må håndteres først, før man kan begynne å arbeide med den siste komponenten. Samtidig kan vi stille spørsmålet om det er mulig å øve og utvikle både ferdigheter i sinnemestring og konflikthåndtering parallelt? Dersom dette stemmer kan en forklaring på funnet være at informantene manglet kompetanse eller øvelser for å trene på konflikthåndteringsferdigheter med elevene. Det er verdt å understreke at dette bare er en tolkning, og i realiteten kan det hende at informantene hadde god kunnskap og spesifikke metoder for å øke elevenes egenskaper i konflikthåndtering.

Flertallet av informantene uttalte at selvhevdelse betyr å kunne hevde seg selv på en respektfull og akseptabel måte. Funnene samsvarer godt med Ogden (2011) sin forklaring av begrepet, der vedkommende uttrykker at selvhevdelsesferdigheter omfatter det å hevde egne meninger, behov og rettigheter på positive og tydelige måter, ta initiativ og motstå negativt gruppepress. En av informantene fremhevet et annet kjennetegn innenfor dimensjonen, som omhandlet egenskaper knyttet til det å ta initiativ til samtaler og aktiviteter på en akseptabel måte (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2015).

Flere av informantene understreket at ansvarlighetsferdigheter dreier seg om å stå til ansvar for egne valg, både verbale og fysiske handlinger. Dette er i tråd med at ansvarlig atferd innebærer å overholde samfunnets, skolens og familiens normer og regler (Ogden, 2015).

Utover dette ble evner til å ta imot og følge beskjeder sett på som en vesentlig faktor innenfor ferdigheter i ansvarlighet. Dette kan relateres til Gresham & Elliott (1990, 2002) sin teori, der ansvarlighet innebærer å vie oppmerksomhet når andre personer snakker. Funnene viste også at informantene ikke var opptatt av å grave seg ned i diagnoser, et synspunkt som vil bli diskutert senere i oppgaven. Videre uttrykte informantene at elevene alltid har et valg og at negative handlinger får konsekvenser. Spørsmålet i denne sammenhengen blir om alle elevene har forutsetninger for å forstå dette, og det kan virke som konsekvenstenkning tar litt overhånd. Dette kan sees i sammenheng med kognitiv funksjonalitet og aggresjon. Som allerede påpekt er intensjon et omstridt tema innenfor aggresjonsteori, og vesentlig for å forstå begrepet (Roland, 2014; Tremblay, 2010). I den forstand kan det tenkes at negative handlinger kan forekomme mens intense emosjoner er involvert, og som en konsekvens svekkes rasjonell tekning (Tremblay, 2010; Roland, 2014). Nettopp som Tremblay (2010) understreker kan negativ atferd være et resultat av intense emosjoner som i liten grad er viljestyrt. Samtidig viser forskning at barn og unge som har eksternaliserte atferdsvansker har mangler i sosial informasjonsbearbeiding, både i forhold til avkoding av signaler og tolkning av signaler (Card & Little, 2007). I motsetning til reaktiv aggresjon, er handlinger og utbytte relatert til proaktiv aggresjon nøye planlagt (Card & Little, 2007). I denne sammenhengen må vi da kunne spørre om elevene alltid har et valg?

De fleste informantene uttrykte at empatiske ferdigheter omhandler egenskaper knyttet til det å vise omsorg og ta hensyn til andre. Dette er tilsvarende teorien, som definerer ferdigheter i empati som det å ha omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Gresham & Elliott, 1990). Videre fremhevet informantene empati som evner til å vise omtanke og forståelse for andres situasjon og følelser. Her kan det dras paralleller til Gresham & Elliott (1990) sin inndeling av empatidimensjon, den kognitive og emosjonelle. Funnene tyder på at informantene vektlegger den kognitive delen, som innebærer ferdigheter knyttet til det å se ting fra andres perspektiv. Det å kunne leve seg inn i andres situasjon, altså det emosjonelle spekter blir i mindre grad vektlagt i informantenes refleksjoner.

For å oppsummere tyder funnene på at informantene hadde kjennskap og forståelse av begrepet sosial kompetanse. Samtidig var det noe overraskende at informantene ikke tok opp sosiale ferdigheter før de ble spurt eksplisitt om det, ettersom ferdighetene er en sentral del av sosial kompetanse. Videre var eksternalisert atferd et relativt ukjent begrep for informantene og det virket som om det var vanskelig for informantene å skille mellom eksternaliserte- og internaliserte vansker. I denne sammenhengen bar svarene til informantene preg av begrepet

utfordrende atferd. Basert på disse funnene og mine tolkninger bærer informantenes svar preg av rammeverket på arbeidsplassen. Utover dette pekte informantene på synlige kjennetegn ved eksternalisert atferd, men det var lite refleksjoner og forståelse omkring teoretiske modeller og perspektiver knyttet til aggresjon. Da informantene ble spurt direkte om sosiale ferdigheter, henviste alle informantene til Gresham & Elliott (1990, 2008) sine fem sosiale ferdighetsdimensjoner, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Generelt opplevdes det som om informantene hadde god kjennskap til ferdighetsdimensjonen, når de fikk direkte spørsmål om dette, og mye av svarene deres samsvarer med teorien. I forbindelse med ansvarlighetsferdigheter fremhevet informantene at elever alltid har et valg. Dette er et omstridt synspunkt som ble diskutert i lys av aggresjonsteori.

5.2. Hvilket erfaringer har lærere med sosial kompetanse sett i lys av et skoleperspektiv, utviklingsperspektiv og i forhold til eksternalisert atferd?

Som presisert i metodedelen veileder informantene også lærere i ordinær skole, i bydelene der noen av elevene opprinnelig kommer fra. Ut ifra informantenes beskrivelser om hvordan sosial kompetanse praktiseres i ordinær norsk grunnskole, tyder funnene på at sosial kompetanse blir vektlagt ulikt. Informantene hadde dermed ulike oppfatninger, der enkelte uttrykte at det er et område som blir vektlagt i den ordinære skolen, mens andre understreket at det er noe som må vektlegges mer. Dette samsvarer godt med at det er variasjoner i hvordan ulike skoler arbeider med elevenes sosiale kompetanse (Ogden, 2015). Spørsmålet her blir hvorvidt det sosiale prioriteres eller ikke? Dette kan sees i sammenheng med skolens overordnede tilnærming på området. Det er liten tvil om at kunnskapsmål knyttet til tradisjonelle skolefag dominerer skolens læreplan, mens mål knyttet til sosial og personlig læring blir omtalt mer generelt og i den overordnede delen (Ogden, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2016, 2019). Samtidig blir det tydelig understreket at dersom elevene skal lære seg å opptre ansvarlig i skolen og andre arenaer, i tillegg til å utvikle egenskaper innenfor sosial kompetanse, trenger de hjelp og støtte fra voksne der pedagoger aktivt bør arbeide med dette (Utdanningsdirektoratet, 2016, 2019). I denne sammenhengen poengterte informantene at det er opp til hver enkel lærer hvor mye tid en vil investere i sosial læring. Dette samsvarer med Ogdens (2015) utsagn om varierende læringsmuligheter for elevene, der sosial kompetanse læres indirekte og usystematisk, og er avhengig av den enkelte lærers kompetanse og interesse for å ta opp dette i undervisningssammenheng. Videre viste funnene at lærerne hadde lært om sosial kompetanse gjennom egen erfaring, og ved å arbeide på den

nåværende skolen der temaet var en gjennomgående del av den daglige praksisen. I forhold til det sistnevnte kan det tolkes som om informantene opplevde en viktighet knyttet til kollektiv orientering i arbeidet med sosial kompetanse, noe som er vesentlig for å oppnå profesjonell kvalitet i utviklingsarbeidet (Hargreaves & Fullan, 2012). Utover dette spekulerte informantene i om sosial kompetanse kun er et fokusområde på lavere trinn, og om det blir mindre vektlagt jo eldre elevene blir. En mulig forklaring kan være at etter hvert som elevene blir eldre, jo mer fokus blir det på faglige prestasjoner og karakterer, noe som gjør at sosial læring blir nedprioritert. Dersom dette stemmer er det svært bekymringsverdig, ettersom det er noen elever som starter med antisosiale handlinger i ungdomsskolealderen, der alvorlighetsgraden gjerne eskalerer (Ogden, 2015). I tillegg er det mange som strever med begynnende psykiske lidelser (Bru et al., 2016). I fremtidig forskning kunne det vært interessant og gått mer inn på sosial læring i skolen, sett oppimot elevenes aldersnivå.

Sett i lys av et utviklingsperspektiv understreket informantene at sosial kompetanse utvikles i fellesskap med andre, deriblant i hjemmet med foreldre. I tillegg ble voksne og jevnaldrende i barnehage og skole påpekt som arenaer hvor barn tilegner og utvikler sosial kompetanse. Jeg tolker dette som at informantene ser på utvikling av sosial kompetanse som et samspill mellom individ og miljø. Det kan i denne sammenhengen dras koblinger til Bronfenbrenners (1992) utviklingsøkologiske modell. Modellen gir et innblikk i hvordan barnet selv påvirker og blir påvirket av omgivelsene, samt hvordan systemer utenfor barn og familie indirekte påvirker barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1992; Drugli, 2013). Som nevnt i teoridelen skilles det mellom fire nivåer, mikro-, meso-, ekso- og makro- nivå (Bronfenbrenner, 1992). Sett i lys av informantenes svar ble mikrosystem (familie, barnehage og skole) særlig fremhevet som nivåer hvor barn utvikler sosial kompetanse (Kvello, 2012). Mikronivået står for direkte påvirkning og her finner vi de miljøene hvor barnet ferdes i til daglig (Kvello, 2012). Det er viktig med samarbeid på alle nivåer (Kvello, 2012).

Familien er som sagt et mikrosystem hvor barn ferdes til daglig, og er preget av personlig relasjon (Kvello, 2012). Med utgangspunkt i et mikronivå ble utfordringer i oppdragelsesperspektivet og manglende kompetanse blant foreldre fremhevet av informantene som mulige årsaksforklaringer til hvorfor noen elever har lavere sosial kompetanse enn andre, deriblant elevgruppen med eksternaliserte adferdsvansker. Dette er logiske refleksjoner ettersom barns sosiale utvikling henger tett sammen med den emosjonelle utviklingen, samt foreldrenes oppdragelsesmetoder (Drugli, 2013; Ogden, 2015). Det kan i den forstand dras paralleller fra informantenes resonnementer til tilknytningsteorien utviklet av Bowlby (1988)

og Baumrinds (1991) modell om foreldres oppdragelsesstiler. Som påpekt i teorien er tilknytning det sterke følelsesmessige båndet som barnet etablerer til sine viktigste omsorgspersoner, der god emosjonell og sosial utvikling i førskolealder vil ha positiv innflytelse på barnets mentale helse, kognitive utvikling og tilpasning i skolen (Drugli, 2013). Utover dette vil kvaliteten i det tidlige samspillet påvirke barn og unges evne til følelsesmessig regulering og atferdskontroll (Bowlby, 1988; Ogden, 2015). Sett i lys av Baumrinds modell om foreldres oppdragelsesstiler fremhevet informantene manglende grenser i hjemmet som forklaringer på lav sosial kompetanse blant elever. Dette kan kobles til en ettergivende eller forsømmende foreldrestil, der manglende og inkonsekvent grensesetting er et kjennetegn (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). Forskning viser i denne sammenhengen at barn som vokser opp i slike miljøer har tendenser til å utvikle både lav selvkontroll og selvtillit, samt høye aggresjonsnivåer og impulsiv atferd (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). I tillegg vil barna ofte ha store sosiale og faglige utfordringer (Walker, 2009). I denne sammenhengen er det er verdt å understreke at dette kun er en tolkning av informantenes utsagn, ettersom informantene ikke presist uttrykte noen teoretiske navn eller perspektiver/modeller på barn og unges sosiale utvikling.

Videre pekte informantene på årsaker til lav sosial kompetanse som sammensatt av flere faktorer. Arv og miljø sammen med diagnoser ble fremhevet. Dette samsvarer med transaksjonsmodellen, som vektlegger sosial utvikling som et dynamisk samspill mellom individ og miljø, og vektlegger en optimal tilpasning mellom gener og miljø (Iarocci et al., 2007; Sameroff, 2009). Det vil si at barnets utvikling er preget av kompleksitet, hvor det er flere forhold og faktorer som påvirker hverandre på ulike nivåer (Drugli, 2013). Tilleggsvis i samsvar med informantenes utsagn, viser forskning og studier at nedsatt sosial kompetanse kjennetegner mange nevrologiske og utviklingspsykologiske vansker samt medisinske og psykiatriske problemer (Ogden, 2015). Disse vanskene og problemene blir omtalt som diagnoser (Drugli, 2013).

Slik jeg forstår datamaterialet ble klasseledelse i liten grad inkludert av informantene, som er en viktig faktor i elevers sosiale utvikling (Ogden, 2015; Topping, 2012). Sett i lys av barn og unges sosiale utvikling viser forskning at elevenes tilpasningsdyktighet i skolen er avhengig av lærerstilen som utøves (Wentzel, 2002). God klasseledelse henger sterkt sammen med en autoritativ lærerstil, og når elever har positive relasjoner til læreren, vil også de sosiale ferdigheter i forhold til jevnaldrende være gode (Nordahl, 2012; Nordahl et al., 2005). Motsetningen er dysfunksjonelle relasjoner mellom lærer og elev, noe som fører til dårligere

sosiale ferdigheter, samt større atferds- og faglige utfordringer for sistnevnte (Nordahl et al., 2005). Selv om noen av informantene nevnte manglende kompetanse blant personell i skolen som en årsaksforklaring på lav sosial kompetanse, oppfatter jeg at det var lite refleksjoner rundt systemperspektivet i skolen. I denne sammenhengen blir skoler med svake felles strukturer påpekt som en risikofaktor for utvikling av lav sosial kompetanse og atferdsproblematikk (Ogden, 2015; Roland et al., 2016).

Informantenes erfaringer omkring eksternalisert atferd tyder på at fenomenet er typisk når det blir stilt krav, spesielt i faglige sammenhenger. Nok en gang kan det trekkes paralleller til at disse barna har vokst opp i miljøer med mangel på omsorg og grenser, både i hjemmet og/eller skolen, noe som utgjør en risikofaktor (se vedlegg 1). Det kan tenkes at en autoritativ tilnærming gjennom barnas oppvekst har vært fraværende, noe som i utgangspunktet ville hatt en positiv innflytelse på deres utvikling av kompetanse og atferd (Nordahl et al., 2005). Utsagnene til informantene kan også sees i sammenheng med reaktiv aggresjon, der det fremheves at denne atferden ofte forekommer i forbindelse med grensesetting (målblokkering) (Vitaro & Brendgen, 2005). Utover dette ble nederlag i spill og frie aktiviteter spesifisert som typiske situasjoner der elever utøver eksternalisert atferd, samtidig som disse elevene lett blir frustrert og provosert, og havner i konflikter. Slik jeg har forstått informantene tyder dette på at elevene har lave ferdigheter innenfor selvkontroll og sinnemestring, som typisk fremstår i situasjoner hvor barn opplever å tape i aktiviteter eller konkurranse, blir avvist eller nedstemt av jevnaldrende, eller opplever å få kritikk (Gresham & Elliott, 1990, 2002). Igjen kan det dras paralleller til reaktiv aggresjon, der informantenes beskrivelser henger sammen med elevenes tolkningsmønster. Fiendtlige vrangforestillinger og feiltolkning av signaler (mangler eller forstyrrelser i steg en og to i Crick & Dodge sin sosiale informasjonsbearbeidingsmodell) gir en vesentlig forklaring på hvorfor noen barn reagerer med sinne og impulsive negative handlinger (Card & Little, 2007; Vitaro & Brendgen, 2005).

Mangel på sosiale og faglige mestringsopplevelser ble også påpekt som faktorer til at elever utøver eksternalisert atferd. Dette samsvarer med teori om at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og barn og unges sosiale fungering, der god sosial fungering i et skoleperspektiv betyr å mestre både den faglige- og sosiale arenaen (Nordahl, 2010; Ogden, 2015; Sørli et al., 2008). Elever som har god sosial kompetanse og positive sosiale mestringsopplevelser i skolesammenheng, trives dermed bedre i skolen, opplever undervisningen mer engasjerende, viser mindre problematferd og har bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som ikke har en tilfredsstillende sosial fungering (Ogden, 1995;

Nordahl 2000; Hattie, 2009). Relatert til dette pekte informantene på konstante nederlag i skolesammenheng som årsaker til at elever tyr til eksternalisert atferd. Her kan det dras paralleller til Banduras motivasjonsteori om «self efficacy» (mestringsforventning), der et individs forventninger er vesentlig for hvilke oppgaver eller aktiviteter man begir seg ut på, og hvor mye energi en velger å investere i gjennomførelsen (Bandura, 1997; Imsen, 2014). Dersom et individ har liten tro på å klare handlingene, blir innsatsen som regel lav (Imsen, 2014). Det kan dermed tenkes at lav mestringsstro i sosiale- og skolefaglige kontekster henger sammen med lav innsats, noe som over tid kan trigge og forsterke eksternalisert atferd. Denne tolkningen kan også kobles til grad av motivasjon, som er en nøkkelfaktor i sosial kompetanse (Ogden, 2011, 2015). Funn fra analysen tilsier også at elevgruppen trekker seg vekk fra fellesskapet eller blir ekskludert av jevnaldrende, noe som betyr at de har store utfordringer i å knytte sosiale relasjoner og skaffe seg venner. Informantene forklarte dette både som en konsekvens og trigger til eksternalisert atferd. Dette synspunktet blir støttet opp av omfattende forskning og litteratur på området, som for eksempel Card & Little (2007), Ogden (1995, 2015) og Roland et al. (2016). Utover dette viste funnene at mobbing i liten grad ble fremhevet av informantene gjennom de åpne spørsmålene de fikk. Det kan dermed tolkes som om informantene ikke kobler mobbing til sosial kompetanse. En mulig forklaring på informantens manglende søkelys omkring temaet kan være at aggresjon er en mekanisme for å forstå mobbing og tilpasning blant jevnaldrende (Card & Little, 2007; Roland, 2014). Som tidligere poengtert var det lite refleksjoner og forståelse omkring teoretiske modeller og perspektiver knyttet til aggresjon blant informantene. Selv om mobbing ikke ble fremhevet av informantene i åpne spørsmål, blir det viktig å presisere at noen ble spurt direkte spørsmål om deres erfaringer med mobbing sett oppimot eksternalisert atferd. Med tanke på at jeg måtte følge et tidsskjema under intervjuene fikk jeg ikke stilt alle informantene dette spørsmålet, samt som studien måtte begrenses. Dermed landet vurderingen på å ikke ta med dette i oppgavens resultatdel, og det kan være sannsynlig at informantene satt på mer kompetanse og refleksjoner omkring mobbing.

Funnene viste videre at de fleste informantene hadde positive opplevelser med foreldresamarbeid, der viktigheten av tett dialog mellom hjem og skole ble fremhevet av samtlige. Dette samsvarer med faglitteratur, hvor det presiseres at et godt skole-hjem samarbeid som vektlegger informasjon, dialog, omtanke og medvirkning, bidrar til en positiv sosial utvikling for elevene (Nordahl et al., 2005; Nordahl, 2010). I tillegg er et godt skole-hjem samarbeid essensielt i forhold til elever som sliter med atferds- og

agresjonsproblematikk (Nordahl et al., 2005; Roland et al., 2016; Westergård, 2012). Utover dette presiserte flere av informantene viktigheten av å ringe hjem og fortelle foreldrene om positive hendelser, ettersom foreldrene som regel sitter på mange negative opplevelser. Det å bygge foreldrene opp og sette av tid til samarbeidet ble også poengtert. Slik jeg forstår datamaterialet kan det på dette området dras koblinger mellom informantenes utsagn og til Nordahl et al. (2005), som understreker prinsippet om myndiggjøring og viktigheten av å se på foreldrene som en ressurs.

Resultatene fra analysearbeidet viste også at informantene hadde varierende erfaringer knyttet til samarbeid med hjelpetjenester, når det angikk elver med eksternalisert atferdsproblematikk. Her understreker litteraturen at det er særdeles viktig at skolen har et tett og positivt samarbeid med eksterne hjelpetjenester i arbeidet med atferdsproblemer (Nordahl et al., 2005). Videre var det et gjennomgående syn blant informantene at instansene har en tendens til å sykeliggjøre elevene, det vil si å se på alt det syke eller gale. Som spesifisert tidligere i oppgaven poengterte informantene i ulike sammenhenger at de ikke var opptatt av å grave seg ned i diagnoser, i tillegg til at de stilte elevene til ansvar for sine handlinger, og at negative handlinger får konsekvenser. Basert på disse funnene og mine tolkninger, oppleves det som om informantene generelt nedsnakket diagnoser, og dermed viste lite forståelse for hva diagnoser omhandler. Som presisert i teoridelen er en diagnose en betegnelse for å klassifisere hvilke problemer eller lidelser et barn strever med (Smith, 2004). Diagnosene settes av kvalifisert fagpersonell etter en langvarig utredning der mange instanser er involvert, dette innebærer blant annet barnet selv, skolen, foreldre, fastlege og spesialhelsetjenesten (Ogden, 2015). Kriteriene er satt i ICD-10 og barnets symptomer vurderes oppimot kriteriene og må være sammenfallene, ha vart en viss tid og ha ført til funksjonsnedsettelse (World Health Organization, 1999). Det kan derfor stilles spørsmål om konsekvenser alltid fungerer dersom elever for eksempel eksternaliserer ut ifra traumer og tidligere negative opplevelser? Som Nordanger & Braaarud (2014) understreker kan det i slike tilfeller lønne seg med en tilbakeholdenhet i konsekvenspedagogiske metoder, og heller fokusere på relasjonsbygging, trygging og affektregulering. Er det da snakk om å grave seg ned i elevenes diagnoser, eller om å skape bedre forståelse og bedre kunne tilrettelegge for vedkommende? Selv om diagnoser ikke gir noen årsaksforklaring for den atferden barn og unge uttrykker kan det på den ene siden bidra til å redusere kompleksitet og problemenes alvorlighetsgrad, samt som det sier noe om behandlingsalternativer og prediksjon for videre utvikling (Ogden, 2015). Samtidig kan enkelte lidelser føre til betydelig forverring dersom de ikke blir oppdaget, men

kan forebygges og behandles, som for eksempel tvangslidelser (Dahl, 2011). Det er også visse rettigheter relatert til det å være diagnostisert med enkelte lidelser, og en grundig utredning kan være utslagsgivende for å få riktig spesialpedagogisk oppfølging (Ogden, 2015). På den andre siden kan diagnoser ha en negativ innvirkning på barns selvoppfatning og stigmatisering, samt at miljømessige variabler ikke blir tatt med i betraktningen (Ogden, 2015).

Oppsummert viste funnene fra datamaterialet at sosial kompetanse blir vektlagt ulikt i ordinær skole, og at det er mye opp til hver enkelt lærer hvor mye tid en vil investere på området. I forhold til kunnskapsutvikling rundt temaet fremhevet informantene arbeidserfaring og nåværende arbeidsplass. Ut fra datamaterialet og mine tolkninger var informantenes oppfatning at utvikling av sosial kompetanse er et samspill mellom individ og miljø, noe som er i tråd med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Videre viste funnene at informantene anså lav sosial kompetanse som sammensatt av flere forhold, der oppdragelsesperspektivet og individuelle årsaker som diagnoser var rådene. Relatert til dette var betydningen av klasseledelse og systemperspektivet i skolen noe fraværende.

Kravsituasjoner og nederlag i aktiviteter og konkurranse ble sett på som typiske situasjoner der elever eksternaliserer. Dette kan igjen sees i sammenheng med oppdragelse, samt elevenes tolkningsmønstre. Manglende sosiale og faglige mestningsopplevelser, i tillegg til utfordringer i sosial samhandling med jevnaldrende ble også fremhevet som faktorer til at elever utøver eksternalisert atferd. Gjennom disse åpne spørsmålene ble mobbing ikke fremhevet av informantene. Dette kan ha en sammenheng med deres kompetanse om aggresjon, eller med det faktumet at studien til slutt måtte begrenses. Videre viste funnene at informantene hadde positive erfaringer med foreldresamarbeid. I litteraturen blir dette fremhevet som viktig med tanke på elevenes sosiale læring, og særlig i forhold til elever med atferds- og aggresjonsproblematikk. Utover dette var samarbeidserfaringer med hjelpetjenester varierende. Det var et gjennomgående syn blant informantene at ulike hjelpetjenester har en tendens til å sykeliggjøre elevene. Med utgangspunkt i utsagnene og mine tolkninger oppleves det som om informantenes forståelse av diagnoseperspektivet var mangelfullt, samtidig som en konsekvenspedagogisk tilnærming var fremtredende. Det kan også tenkes at informantene går glipp av elementer innenfor det sosiale miljøet i klassen og/eller skolen, på grunn av manglende fokus på klasseledelse og mobbing.

5.3.Hvordan arbeider lærere med sosiale ferdigheter sett opp mot eksternalisert atferd, og hvilke klasse- og skolebaserte tiltak benyttes for å fremme følelsesregulering og sosial tilpasning blant elevene?

Slik jeg tolker resultatene fra analysearbeidet, er det gjennomgående at lærernes tilnærming til sosial kompetanseutvikling bygger på skolens implementerte pedagogiske rammeverktøy, positiv atferdsstøtte (PAS), sammen med aktiv støtte og SPELL. Samtlige informanter snakket positivt omkring programmet og hadde gode erfaringer med bruken av det. Utover dette fremhevet informantene et felles rammeverk som en god tiltaksmodell for å styrke kvaliteten i det hverdagslige arbeidet med sosial kompetanse. Dette understøttes av studier som dokumenterer at sosiale ferdighetsintervensjoner ovenfor barn kan ha positiv effekt, både på aggresjonsnivå og sosial kompetanse (Webster-Stratton et al., 2001, 2004). Videre uttrykte flere informanter at prinsippene i rammeverket er noe flere skoler og lærere i utgangspunktet arbeider etter. Oppfatningen var at verktøyet har bidratt til å skape et felles begrepsapparat, struktur og systematikk, i tillegg til en felles pedagogisk tilnærming i samhandling med elevene. Dette er i tråd med rammeverkets nøkkelkomponenter som baserer seg på felles verdier, kunnskapsgrunnlag og tiltaksprosesser (Gore et al., 2013).

På den ene siden er det positivt at lærerne hadde gode erfaringer med intervensjonen og programmet. På den andre siden er ikke PAS et evidensbasert program i europeisk og norsk skole, og det er lite tilgjengelig evidensbasert norsk litteratur på området (Heggheim & Sørland, 2019). Selv om det blir fremhevet at rammeverket kan benyttes i flere settinger og blant ulike målgrupper, anbefaler evidensbasert forskning sterkt PAS som modell for intervensjon når det gjelder utfordrende atferd hos individer med utviklingshemning (Gore et al., 2013). En forklaring på at PAS har blitt tatt i bruk av den aktuelle skolen kan være fordi programmet har en personsentrert tilnærming. I deres refleksjoner understreket nemlig informantene at mye av arbeidet med elevene foregår individuelt, altså på vertikalt nivå mellom lærer og elev. Utover dette og i motsetning til PAS, viser for eksempel PALS lovende resultater med tanke på reduksjon av problematferd i norsk grunnskole (Ogden et al., 2012; Sørli & Ogden, 2007). Som presisert i teorien er dette en fornyet og tilpasset norsk tiltaksmodell som er rettet mot skole, med prinsipper innenfor positiv atferdsstøtte (Ogden, 2015). Spørsmålet blir i den forstand hvor effektivt PAS-programmet er i skolen og om det er verdt å satse på? Det kan dermed være behov for framtidig forskning på dette området.

I henhold til andre sosiale ferdighetsprogrammer, viste funnene at informantene var kritiske og skeptiske til programmer hvor den sosiale trening var timebasert. ART ble i denne sammenhengen fremhevet som eksempel. Informantene uttrykte videre at disse programmene mangler overføringsverdi fordi elevene kan ha alle de rette svarene, og at det dermed bare har en kortvarig effekt. Dette er motstridende i forhold til forskning og studier, der flere programmer viser positive resultater (Nordahl et al., 2006; Ogden, 2015). En bred evalueringstudie av ART i norsk skolesammenheng viste en betydelig økning i sosiale ferdigheter og reduksjon av problematferd blant elevene (Gundersen & Svartdal, 2006). Når det gjelder SPT, der hele klasser mottar programmet, så finnes det en evalueringstudie som indikerte mindre kognitive forvrengninger, forbedret sosiale ferdigheter og redusert problematferd blant elevene, samt forsterket elev-elev relasjoner og oppfattelsen av emosjonell støtte fra læreren (Finne & Svartdal, 2017). Det var et gjennomgående syn blant informantene at sosial kompetansetrening skjer kontinuerlig og naturlig både i timer og friminutt. Dette synspunktet understøttes i faglitteraturen, der det blir presisert at sosial læring skjer i hverdagslige situasjoner som oppstår gjennom skoledagen (Ogden, 2015). Samtidig påpekes det at denne tilnærmingen kan og bør suppleres med strukturert undervisning, for å øke elevenes læringsoverføring av sosial kompetanse (Ogden, 2015). Imidlertid kan det tenkes at informantenes negative oppfatning ovenfor enkelte programmer eller rammeverk, kan ha en sammenheng med at de kanskje ikke kjenner disse programmene så godt. Det ligger for eksempel i ART at den sosiale treningen også skal skje kontinuerlig og naturlig, der programmets utforming muliggjør integrering i ordinær skolevirksomhet og kan tilpasses til en vanlig skolehverdag (Nordahl et al., 2006; Ogden, 2015). Tilleggsvis uttrykte en av informantene at ART krever mye av lærere, både i form av kompetanse og organisering. Dette synspunktet kan forstås og sees i sammenheng med at programmet krever kursing eller sertifisert utdanning (Ogden, 2015). I følge SPT skal også treningen skje kontinuerlig og integreres i alle ledd i skolen, foruten undervisningstimene hvor elevene lærer programmet (Gundersen et al., 2013). En forklaring på informantenes standpunkt kan være at de kanskje ikke er så godt informert om andre programmer i sosial kompetanse, med unntak av det de benytter selv på egen skole.

Videre ble informantene spurt om hvordan de spesifikt arbeider med sosiale ferdigheter sett opp imot elever som utøver eksternalisert atferd. I denne sammenhengen opplevde jeg at informantene svarte ut ifra det generelle pedagogiske arbeidet med sosial kompetanse, der flere snakket indirekte om de sosiale ferdighetene. Noen av informantene kom derimot med

direkte eksempler på hvordan en arbeidet innenfor dimensjonene. Både de indirekte og direkte eksemplene knyttet til sosiale ferdigheter omfattet modellering, veiledning, støtte og speiling i naturlige situasjoner i skolehverdagen. Et eksempel på dette kom fra informant A, som uttrykte at selvhevdelsesferdigheter trenes ved at læreren i friminuttet hjelper og støtter elever å finne det rette øyeblikket å starte en samtale. Informant C kom med et annet eksempel, som omhandlet hvordan speiling kan forekomme for å trene selvkontrollsf Ferdigheter dersom elever taper i fotballkamp og reagerer med å sparke medelever. Imidlertid fikk jeg inntrykk av at de samme tilnæringsmetodene ble brukt uavhengig av hvilken type atferdsproblematikk elevene slet med. Dette henger mest sannsynlig sammen med betegnelsen utfordrende atferd som PAS rammeverktøyet tar utgangspunkt i. Det kan stilles spørsmål om programmet tar individuelle ulikheter med i betraktningen, noe som kan være problematisk ettersom flere av elevene som går på spesial skole strever med ulike komorbide lidelser, i tillegg til eksterne atferdsvansker.

Basert på refleksjonene ovenfor og datamaterialet, var et av hovedfunnene fra analysearbeidet at de sosiale ferdighetene arbeides med i naturlige settinger og at lærerne prøver å gripe de mulighetene som oppstår i skolehverdagen. Funnene kan sees i sammenheng med PAS-modellen, der mye av intervensjonen og arbeide gjennomføres i naturlige omgivelser (Carr et al., 2002; Heggheim & Sørland, 2019). Informantene pekte på modellering og veiledning, inkludert speiling som gode metoder å arbeide med sosiale ferdigheter, og at denne tilnærmingen får elevene til å reflektere rundt egen atferd. Rollespill ble også fremhevet som et godt virkemiddel for å visualisere ulike situasjoner for elevene, og dermed styrke deres sosiale kompetanse. Dette understøttes av Ogden (2015) som poengterer at sosiale ferdigheter læres gjennom praktiske læringssituasjoner i form av modeller, veiledning eller rollespill. Dette kan sees i lys av Banduras sosial kognitive læringsteori om sosial utvikling, som omfatter at barn og unge vil ta lærdom av det som skjer rundt seg gjennom å se hva andre gjør og hvordan det går med dem (Bandura, 1986). Det vil si at barn og unge lærer sosiale ferdigheter gjennom observasjon og imitasjon, samt at lærere og andre rollemodeller som oppmuntrer og bekrefter sosialt kompetent atferd vil ha en påvirkningskraft på barn og unges sosiale kompetanse (Bandura, 1986; Imsen 2014; Ogden, 2015).

Som allerede nevnt ble speiling og det å være direkte fremhevet av informantene som en tilnærming å jobbe med sosiale ferdigheter på. Her kan det dras paralleller til Meads speilingsteori, som konstaterer at måten vi speiler oss i andres responser påvirker utvikling av selvbildet vårt (Roland, 2011). Således er god sosial kompetanse nært knyttet til et individs

positive utvikling, deriblant tilfredsstillende egenverd (Durlak et al., 2011). Det kan dermed tenkes at speiling kan bidra positivt i utviklingen av barn og unges selvbilde og selvtilitt. Samtidig blir spørsmålet om speiling alltid har en positiv innvirkning på sosial utvikling når det gjelder elever med eksternaliserte vansker?

Videre viste funn fra analysearbeidet at informantene brukte et skjema (se vedlegg 2) for å kartlegge elevenes sosiale ferdigheter. Skjemaet tok utgangspunkt i Gresham & Elliott (1990, 2008) sine fem sosiale ferdighetsområder, og var nedbrutt i flere konkrete sosiale mål. De sosiale målene var tilpasset hver enkelt elevs behov og det ble arbeidet aktivt med dem hver uke. Her var lærerne opptatt av å etterspør, påminne og bevisstgjøre elevene ved å sette ord på ting. Dette samsvarer med teori om at sosiale ferdigheter er noe som uttrykkes frivillig, og at elevene hyppig og regelmessig må motiveres til å ta dem i bruk (Nordahl, 2010; Ogden, 2015). Ut fra min forståelse fungerte denne kartleggingen som en basislinje for målinger av atferd og prestasjoner, og det kan da fungere som en indikasjon på om tiltak som settes inn gir ønsket resultat over tid (Ogden, 2015). Under intervjuene hadde informantene kartleggingsskjemaet foran seg. Det er muligheter for at dette har hjulpet informantene å svare på spørsmål som omfattet sosiale ferdigheter, men det er noe som det er vanskelig å konkludere med. I tillegg ettersom PAS var det implementerte rammeverket som ble benyttet, er det også sannsynlig at det omtalte kartleggingsskjemaet ble brukt sammen med funksjonell atferdsanalyse. Sistnevnte er en systematisk kartlegging av når, hvor og hvordan mennesker utøver en spesifikk type atferd (Gore et al., 2013). Dette kan relateres til en annen målsetning for kartlegging, nemlig det å avdekke funksjonelle sammenhenger mellom atferd og miljø, som legger grunnlag for beslutning av tiltak (Ogden, 2015). Imidlertid nevnte ingen av informantene noe om kartlegging i forhold til risiko- og beskyttende faktorer. Det var generelt lite gjennomgående refleksjoner rundt disse faktorene, som i utgangspunktet er viktige prinsipper i kartleggingsarbeid knyttet til elevers sosiale fungering og utvikling (Ogden, 2015). Her ble det ikke stilt noe entydig spørsmål om kartleggingsarbeid, ettersom temaet ble tatt opp av informantene som en del av spørsmålet de fikk relatert til arbeidet med sosiale ferdigheter. Det kan dermed være at informantene likevel hadde mer erfaring og kompetanse omkring kartlegging enn de ga uttrykk for. Ettersom dette ikke var et planlagt spørsmål i intervjuguiden, ble det ikke stilt videre oppfølgingsspørsmål.

I det gjeldende arbeidet med sosiale ferdigheter var perspektiver innenfor klasseledelse fraværende blant informantene. Som understreket i teorien er sosial og emosjonell læring nært sammensveiset med klasseledelse, og lærerens utøvelse av klasseledelse vil påvirke i hvilken

grad de sosiale ferdighetene fremmes (Elias & Schwab, 2006; Ogden, 2015). En årsak til fraværende refleksjoner blant informantene omkring klasseledelse kan være at mye av arbeidet i spesialskolen foregår individuelt mellom elev og lærer. Det kan dermed tenkes at mye av arbeidet er konsentrert rundt individuell tilrettelegging, noe som resulterer i at klasseledelse vektlegges i mindre grad. Samtidig så arbeider elevene også i grupper, i tillegg til at de som regel skal tilbake til sin opprinnelige skole. Dermed hadde det kanskje vært naturlig at dette temaet var mer fremtredende hos informantene.

Utover dette, da informantene ble spurt om den beste måten å ivareta barn med eksternaliserte atferdsvansker på, ble komponenter ved det autoritative perspektivet nevnt direkte eller indirekte av samtlige informanter. Funnene viste at informantene var svært opptatt av struktur i arbeid med elevene. I den forstand ble timeplaner, ukeplaner og oversikt over hvilke lærere som skulle ha timene understreket som faktorer som bidrar til å skape struktur. I tillegg uttrykte flere av informantene at struktur skapes når samtlige lærere står på kravene, og følger opp beskjeder til enhver tid. Dette er i tråd med at regler, rutiner og forutsigbarhet er essensielt innenfor kontrolldimensjonen i det autoritative perspektivet, og er nødvendig for å promotere sosial læring og utvikling blant elever (Ogden, 2015; Roland, 2011). Informantenes perspektiv bygger også på at krav må skje med en konsis tilnærming (Baumrind, 1991). Videre poengterte flere av informantene viktigheten av å tilpasse kravene, noe som samsvarer med et annet grunnprinsipp innenfor Baumrinds kontroll dimensjonen. Nemlig at grensesetting må tilpasses ut fra barnets modenhetsnivå (Baumrind, 1991; Walker, 2009). Det er i midlertidig viktig å presisere hva slags psykiske lidelser barna har i tillegg til de eksternaliserte vanskene når tiltak tilrettelegges (Nordanger & Braarud, 2014). Det kan virke som om informantene ikke helt tok dette innover seg. Funnene tyder dermed på at informantene hadde god forståelse av de to grunnprinsippene (grensesetting i form av konsis tilnærming og tilpassede krav) innen kontrolldimensjonen (Baumrind, 1991; Walker, 2009). Resultatene gir også inntrykk av at et felles rammeverktøy og tilnærming i det pedagogiske arbeidet, har bidratt med å skape bedre struktur og systematikk. I dette arbeidet kan for eksempel SPELL prinsipper som struktur, positive tilnærminger og forventninger, empati, lav affektiv tilnærming, og lenker mellom parter, bidra til å sikre både samarbeid og forutsigbarhet (The National Autistic Society, 2016).

I forhold til relasjonsarbeid og varme/omsorg dimensjonen fremhevet alle informantene at dette foregår gjennom fag, grensesetting og krav, i tillegg til å ha positive forventninger til elevene. En av informantene uttalte at en viser varme ved å tro på elevene sine egenskaper og

ferdigheter, samt ved å presentere kravene på en omsorgsfull måte. Dette samsvarer med at grensesetting må forekomme på en respektfull måte (Baumrind, 1991). På den ene siden, med utgangspunkt i datamaterialet og mine tolkninger, oppleves det som om noen viktige prinsipper innenfor det autoritative perspektivet og relasjonsarbeid er utelatt ettersom de ikke blir nevnt eksplisitt. Prinsipper som for eksempel «smalltalk» og «banking time» var totalt fraværende i informantene sine refleksjoner. Disse metodene er viktige for relasjonskvaliteten som dannes mellom lærer-elev, og kan bidra til å øke elevens emosjonelle og kognitive utbytte, samt utvikle et godt læringsmiljø (Pianta et al., 2012). Samtidig blir det poengtert at tilnærmingene er viktige i relasjonsarbeid ovenfor elever med aggresjonsproblematikk (Roland, 2011). Som nevnt i teoridelen betyr «smalltalk» (en komponent innenfor emosjonell støtte) at læreren daglig og aktivt oppsøker eleven i ulike sammenhenger gjennom skolehverdagen, mens «banking time» omfatter at læreren legger inn en ekstra innsats og setter av tid til ulike aktiviteter sammen med eleven (Roland, 2011). På den andre siden virket det som informantene benyttet enkelte virkemidler innenfor emosjonell støtte i det daglige arbeidet med de sosiale ferdighetene. Herunder kan det dras paralleller mellom prinsippene om modellering og veiledning, til sensitivitet i kommunikasjon og positivt klima. Det kan tenkes at modellering henger sammen med at læreren opptrer på en respektabel måte og uttrykker anstendig atferd, som er et prinsipp innenfor det å skape et positivt klima (Pianta et al., 2012). En annen innvending er at veiledning er nært knyttet til det å respondere adekvat og støttende til elevene, observere og gripe inn når eventuelle vansker oppstår, i tillegg til å hjelpe elevene når de har problemer. Dette omhandler komponenter innenfor sensitivitet i kommunikasjon (Pianta et al., 2012). Det kan dermed oppfattes som om informantene benytter flere prinsipper innenfor emosjonell støtte som en integrert del av arbeidet med sosial kompetanse. Samtidig er det vanskelig å komme med en definitiv konklusjon på dette ettersom ingen av informantene uttrykte dette presist og innlysende. Videre viste resultatene fra analysearbeidet at informantene var opptatt av å tilrettelegge for faglig mestring blant elevene, og at dette var et tiltak både i relasjonsbygging og sosial kompetanseutvikling. Dette samsvarer med prinsippet om at arbeidet med alvorlige atferdsvansker bør ha sitt utspring i et mestringsperspektiv (Nordal et al., 2005). Utover dette rettet flere av informantene fokus på at elever med eksternalisert atferdsproblematikk sitter med mange dårlige opplevelser, der viktigheten av å tilrettelegge for mestring blir vesentlig. Dette er i tråd med teorien som presiserer at elever med alvorlige atferdsvansker ofte sitter på mange tapsopplevelser, og har negative assosiasjoner både knyttet til elevrollen og det å mestre (Roland et al., 2016). I denne konteksten understrekes det at faglig mestring fører til en nedgang i unngåelsesstrategier blant

elevene, og at de på sikt heller velger å se på fagstoffet som en utfordring (Roland et al., 2016). Samtidig viser forskning at det er en nær sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse, der elevenes skolefaglige ferdigheter vil øke i tråd med det sosiale ferdighetsnivået og omvendt (Durlak et al., 2011; Ogden, 1995; Schneider, 1993; Wentzel, 1991, 2002; Zins et al., 2004). Slik jeg tolker dette kan tilrettelegging for mestring være med å påvirke elevenes innstilling til fagstoffet og på sikt øke elevenes skoleprestasjoner, som igjen vil ha en positiv innvirkning på deres sosiale utvikling.

Informantene fremhevet også nok en gang det pedagogiske rammeverktøyet som en positiv faktor i å bygge relasjoner og tilrettelegge for mestringsopplevelser blant elevene. Prinsipper innenfor aktiv støtte som «ofte og lite» og det «å gripe gylne øyeblikk» ble påpekt av informantene. Dette er to av fire prinsipper innenfor aktiv støtte (Ockenden et al., 2014). Dette tyder nok en gang på at skolens rammeverk gir klare tilnærminger for hvordan det pedagogiske arbeidet i samhandling med elevene skal foregå.

Informantene understreket også involvering av foreldre som en vesentlig del av arbeidet med sosial kompetanse, sett opp mot elever med eksternaliserte atferdsvansker. Dette understøttes i litteraturen, i den grad at sosiale ferdighetene fra gode voksenmodeller kan bidra å styrke barn og unges verdsettelse til å ta dem i bruk både i skole og hjem (Nordahl 2010; Ogden, 2015). I denne sammenhengen, og i samsvar med Nordahl et al. (2005) og Nordahl (2010) ble omtanke, tett dialog og hyppige tilbakemeldinger mellom skole og hjem fremhevet. I tillegg påpekes det at et godt skole-hjem samarbeid er essensielt i forhold til elever som sliter med atferds- og aggresjonsproblematikk (Nordahl et al., 2005; Roland et al., 2016; Westergård, 2012). Videre ble tiltak som å fore foreldrene med positive tilbakemeldinger, samt sende hjem ukeplanen med sosiale mål og kartleggingsskjema nevnt som eksempler på foreldreinvolvering i sosial kompetanseutvikling. Dette er et område som det ville vært interessant å gå mer i dybden på, men med tanke på studiens rammer og begrensninger ble det ikke inkludert i denne studien.

For å oppsummere viste funnene at lærernes tilnærming i sosial kompetanseutvikling bygger på skolens implementerte pedagogiske rammeverktøy PAS, aktiv støtte og SPELL. På den ene siden hadde informantene positive erfaringer med PAS rammeverket, der dette ble fremhevet som en god tiltaksmodell for å styrke det hverdagslige arbeidet med sosial kompetanse. På den andre siden var informantene skeptiske til programmer som for eksempel ART. Informantene pekte på modellering, veiledning, støtte og speiling i naturlige settinger som tilnæringsmetoder i arbeidet med sosiale ferdigheter, der både direkte og indirekte

eksempler ble brukt. Samtidig fikk jeg inntrykk av at tiltakene gjaldt uavhengig av hvilken type atferdsproblematikk elevene hadde. Videre ble komponenter innenfor det autoritative perspektivet fremhevet av informantene, der informantene vektla Baumrinds prinsipper innenfor kontroll dimensjonen. Skolens rammeverk virker inn på svarene til informantene også her. Utover dette var kartlegging av sosiale ferdigheter, tilrettelegging for mestring blant elevene i tillegg til foreldreinvolvering, alle tiltak i arbeidet med sosial kompetanse. Perspektiver innenfor klasseledelse var lite vektlagt.

5.4. Hvordan opplever lærere de mestrer arbeidet med sosial kompetanse sett opp imot eksternalisert atferd?

Funnene fra analysen viste at informantene hadde positive opplevelser knyttet til arbeidet med sosial kompetanse og med å håndtere elever med eksternalisert atferdsproblematikk.

Informantene forklarte positive mestringsopplevelser på området som en konsekvens av det kontinuerlige arbeidet med temaet, i tillegg til gode tilgjengelige ressurser. Dermed virket det som at lærernes positive mestringsopplevelser hang tett sammen med faktumet at sosial kompetanse var et gjennomgående fokusområde på skolen, i tillegg til skolens sterke ressurser. Utover dette og slik jeg tolker informantens resonnementer, foregikk mye av arbeidet individuelt og i små grupper, samtidig som lærerne var primærkontaktansvarlig for kun en elev. I tillegg var det like mange voksne som elever inne i timene. Dette er noe annerledes enn i ordinær skole, der lærere sannsynligvis har ansvar for en større andel elever, samt som det er færre voksne inne i klasserommet. Mengde ressurser kan dermed antyde kvaliteten i arbeidet med sosial kompetanse. I denne studien legges det ikke skjul på at alle informantene var fra samme skole, og dette kan være en begrensning. I videre forskning kunne det vært interessant å finne ut mer om oppgavens problemstilling, der læreres mestringsopplevelser i ordinær skole er inkludert. Dette kan også gjennomføres ved å ha større variasjon i utvalg, det vil si at informantene som blir plukket ut representerer ulike skoler.

Utover dette ble viktigheten av teamarbeid fremhevet gjennomgående av samtlige informanter, både i henhold til mestring av arbeidet med sosial kompetanse og eksternalisert atferd. Dette er tett sammensveiset med teorien, der teamarbeid blir fremhevet som et viktig prinsipp når en arbeider med atferdsproblematikk (Roland et al., 2016). Innen dette området understreket alle informantene viktigheten av å være samkjørte og skape en felles forståelse, i tillegg til intern støtte, noe som er i tråd med Roland et al. (2016) sine prinsipper for å oppnå gode resultater i team.

Som påpekt i teoridelen, viste forskning og studier at negativ atferd blant elever og vansker med å håndtere dette, er en av de mest sentrale faktorene som leder til at lærere opplever stress og redusert mestringstro (Roland, 2019). Dette perspektivet ble både støttet og nedsnakket av informantene i studien. Det vil si at det var delte meninger og synspunkter blant deltakerne omkring dette temaet. På den ene siden viste noen av informantene forståelse for stress, eller hadde opplevd det selv. Herunder ble hyppig negativ atferd, manglende støtte fra ledelse og store klasser over tid fremhevet som faktorer som bidrar til at lærere gradvis slutter å sette krav, og samtidig opplever en følelse av å bli stående veldig alene. Uenigheter og dilemmaer i samarbeid med hjelpesystemer og foreldre ble også fremhevet som mulige stresserelementer. På sikt resulterer disse faktorene i stress og utbrenthet blant lærere. Disse forholdene kan relateres til skoler som er preget av svake felles strukturer, der konsekvensen blir problemer med å håndtere atferdsproblematikk på en profesjonell måte (Ogden, 2015; Roland et al., 2016). Videre i denne sammenhengen poengterte en av informantene viktigheten av å legge inn ekstra innsats på barneskolen, ettersom arbeidet blir mer krevende desto eldre elevene blir. Dette samsvarer med at intervensjon rettet mot aggresjonsproblematikk viser seg å ha størst effekt i tidlig alder (Tremblay, 2010). På den andre siden var det et par informanter som ikke opplevde noe særlig stress i arbeidet med elevgruppen. En av informantene påpekte at dette var noe vedkommende hadde viet få tanker til, og understreket at høyt stressnivået blant barn med atferdsproblematikk ofte blir overskygget av voksnes snakk om stress og sykemeldinger. Dette er et argument som kan forbindes med utfordringer som den omtalte elevgruppen har. Forskning viser at elever med lav sosial kompetanse gjerne har større sannsynlighet for å utvikle psykiske vansker og bli isolert, samt utfordringer med å regulere emosjoner og skaffe seg venner (Frønes, 2008; Ogden, 1995, 2015; Roland et al., 2016; Tetzchner 2012). Samtidig poengteres det at god sosial kompetanse gir gode forutsetninger for å mestre stress (Elias & Schwab, 2006; Ogden, 2015). I tillegg kan det også dras paralleller til toleransevinduet, som er en modell for å forstå utviklingstraumer og stress, der trusler og stressbelastninger kan utlede i hypoaktivering i form av uro, impulsivitet, aggresjon og utagering (Nordanger & Braarud, 2014). På bakgrunn av dette kan det tenkes at enkelte elever med eksternalisert atferdsproblematikk og lav sosial kompetanse opplever høyere stressnivåer enn andre. Samtidig er det viktig å ikke undergrave betydningen av lærerstress, ettersom det kan ha en negativ påvirkning på klasseledelse og læringsmiljøet, og som et resultat ha negative konsekvenser for elevenes faglige og sosiale utvikling (Roland, 2019).

Det var gjennomgående tanker blant informantene at gode rammer og et positivt elevsyn bidrar til gode mestringsopplevelser både for lærerne og elevgruppen med eksternaliserte atferdsvansker. Ut fra funnene og mine tolkninger virket det som informantenes arbeidsplass har lyktes i intervensjonsarbeid, ved å skape en kollektiv orientering og mestringstro blant de ansatte. Det kan her dras koblinger til litteraturen, hvor disse faktorene bidrar med å skape profesjonell kvalitet i utviklingsarbeid, samt redusere læreres stress og øke mestringstro (Hargreaves & Fullan, 2012; Roland, 2019). Basert på studiens funn, kan det tyde på at rammeverket har blitt implementert effektivt, der forskningen understreker at dette har en positiv innvirkning på barn og unges sosiale kompetanse (Greenberg et al., 2017).

Oppsummert viste funnene at informantene hadde positive opplevelser knyttet til arbeidet med sosial kompetanse og med å håndtere elever med eksternalisert atferdsproblematikk. Gode ressurser, kontinuerlig arbeid med sosial kompetanse og teamarbeid ble påpekt som viktige faktorer for gode mestringsopplevelser. Videre var det noen delte meninger blant informantene omkring lærer stress og mestringstro sett opp imot eksternalisert atferd, men det virket som om informantene generelt opplevde kollektiv orientering og mestringstro i arbeidet.

6. Avslutning

6.1. Oppsummering

Formålet med dette forskningsprosjektet var å gi en besvarelse av problemstillingen «*Hvilke erfaringer har lærere i spesialskole med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?*». I denne sammenhengen ble læreres *begrepsforståelse, opplevelser/erfaringer, tiltak og mestring* undersøkt nærmere. Studiens teoretiske bakteppe omfattet sosial kompetanse og eksternalisert atferd sett i lys av et skoleperspektiv.

Metodikken som ble brukt i prosjektet var kvalitative semistrukturerte forskningsintervju, der fem lærere fra en og samme spesialskole ble intervjuet. Informantene hadde generelt arbeidet lenge i skolen.

Begrepsforståelse: Funnene fra studien viste at informantene hadde god kjennskap og forståelse av begrepet sosial kompetanse. Da informantene ble spurt eksplisitt om sosiale ferdigheter henviste alle til Gresham & Elliotts (1990, 2008) fem områder, samarbeid, selvkontroll, selvheldelse, ansvarlighet og empati. Det virket som om informantene hadde god forståelse av ferdighetsdimensjonene, når de ble spurt direkte om dette, ettersom mange av svarene deres var i tråd med teorien. Da det gjaldt eksternalisert atferd, var dette et relativt ukjent begrep, selv om informantene pekte på noen synlig kjennetegn. Forståelse omkring teoretiske modeller og perspektiver innenfor aggresjon opplevdes som manglende. Begrepet utfordrende atferd er gjennomgående for svarene til informantene, hvilket er i overensstemmelse med begrepet som ble brukt i deres pedagogiske rammeverk.

Opplevelser/erfaringer: I tråd med tidligere forskning viste funnene også her at sosial kompetanse er et område som blir vektlagt ulikt i den norske grunnskolen generelt, og det er mye opp til hver enkelt lærer hvor mye en vil vektlegge temaet. Med utgangspunkt i datamaterialet og mine tolkninger oppfattet informantene utvikling av sosial kompetanse som et samspill mellom individ og miljø, noe som samsvarer med Bronfennbrenners utviklingsøkologiske modell (1992). Utover dette ble årsaker til lav sosial kompetanse fremhevet som sammensatt av flere faktorer, der oppdragelsesperspektivet og individuelle årsaker som diagnoser var rådene. Herunder var det manglende refleksjoner rundt klasseledelse og systemperspektivet i skolen. Videre pekte informantene på kravsituasjoner, nederlag i aktiviteter og konkurranser, manglende sosiale og faglige mestringsopplevelser, samt utfordringer i samhandling med jevnaldrende som faktorer til at elever utøver eksternalisert atferd. Det var i denne sammenhengen lite refleksjoner rundt mobbing. Funnene

i studien viste også at informantene generelt hadde positive erfaringer med foreldresamarbeid sett opp mot den omtalte elevgruppen, mens samarbeidserfaringer med hjelpetjenester var varierende. I denne og andre sammenhenger opplevdes det som om diagnoseperspektivet ble nedsnakket, mens konsekvenspedagogiske virkemidler og prinsipper ble fremsnakket. Dette kan muligens ha årsak i opplæringen og programmene som benyttes, noe som i tilfelle er bekymringsverdig. Mange av lærerne veileder skolene som barna går på i det daglige, og bør derfor ha gode samarbeidserfaringer med andre hjelpetjenester, i tillegg til kunnskaper omkring barnas lidelser eller diagnoser, slik at tiltakene kan tilpasset det enkelte barns behov. Til slutt kan informantenes manglende fokus på klasseledelse og mobbing gjøre at de går glipp av komponenter ved klassens og/eller skolens sosiale miljø.

Tiltak: Et av hovedfunnene i forskningsprosjektet var at lærernes tilnærming i arbeidet med sosial kompetanse tar utgangspunkt i skolens implementerte pedagogiske rammeverktøy positiv atferdsstøtte (PAS), supplert med aktiv støtte og SPELL. Rammeverket ble fremhevet som en god tiltaksmodell og strategi for å styrke det hverdagslige arbeidet med sosial kompetanse. Utover dette var informantene skeptiske til programmer som baserte seg på strukturert undervisning, der ART ble fremhevet som eksempel. Videre ble modellering, veiledning, støtte og speiling i naturlige situasjoner utpekt som tilnæringsmetoder for å styrke elevenes sosiale ferdigheter. Komponenter innenfor det autoritative perspektivet ble også poengtert, der informantene vektla Baumrinds (1991) prinsipper innenfor kontroll dimensjonen. Tilleggsvis var kartlegging av sosiale ferdigheter, tilrettelegging for mestring blant elevene, samt foreldreinvolvering tiltak i arbeidet med sosial kompetanse. Tiltak forbundet med klasseledelse var noe fraværende. Det siste er bekymringsverdig, da god klasseledelse er helt sentralt for å skape gode relasjoner i en klasse. God klasseledelse kan stimulere og fremme god sosial kompetanse og bidra til å skape et godt klassemiljø.

Mestring: Til slutt viste funnene at informantene hadde positive mestringsopplevelser både i henhold til arbeidet med sosial kompetanse og å håndtere elever med eksternaliserte atferdsvansker. Slike positive mestringsopplevelser er viktige for å kunne hjelpe elevene med å utvikle sosial kompetanse. Gode ressurser, kontinuerlig arbeid med temaet og teamarbeid ble fremhevet som viktige faktorer for å skape gode mestringsopplevelser. Funnene fra studien viste også at det var delte meninger rundt lærer stress og grad av mestringstro sett opp imot elever som eksternaliserer.

6.2. Konklusjon og videre forskning

Basert på studiens resultater og funn virket det som om informantene hadde gode erfaringer med sosial kompetanseutvikling og håndtering av atferdsproblemer, der de opplevde kollektiv orientering og mestringstro. Dette kan sees i sammenheng med skolens pedagogiske rammeverk, positiv atferdsstøtte (PAS), som synes gjennomgående i arbeidet i forhold til oppgavens problemstilling. Tilnæringsmetodene bærer preg av prinsipper som modellering, veiledning, støtte og speiling. Det kan imidlertid se ut som om tiltakene informantene benyttet gjelder uavhengig av hvilken atferdsproblematikk elevene har, og ikke bare for elevgruppen med eksternaliserte atferdsvansker. Som tidligere påpekt er ikke positiv atferdsstøtte (PAS) et evidensbasert program i europeisk- og norsk skole. Derfor er dette et område som det bør vies mer forskning til. Om programmet tar hensyn til individuelle ulikheter som for eksempel diagnoser og atferdsproblematikk, i tillegg til mobbing bør i en slik sammenheng tas med i betraktningene.

Som poengtert tidligere var alle informantene fra samme spesialscole, der funnene fra studien bærer preg av at de arbeider ut ifra samme rammeverktøy og benytter flere av de samme tilnæringsmetodene. I videre forskning kunne det dermed vært relevant å undersøke samme problemstilling i ordinær skole. Dette kan gjøres ved at alle informanter representerer samme skole, eller at informanter som blir plukket ut representerer ulike skoler. Utvalget i det siste eksempelet vil mest sannsynlig ha større variasjon.

7. Referanser

- Aronson, E. (2011). *The social animal*. New York: W.H. Freeman.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2000). An Integrated Model of Emotional Process and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75(4), 987-1002.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barkley, R.A. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorders. A handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: The Guildford press.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development, i: R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *Encyclopedia of Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Berg-Nielsen, T.S. (2010). Følsom, formbar og uferdig: Epigenitikk, utvikling av hjernen og stressbarhet, i: E. Befring, L. Frønes, & M.A. Sørli. (2010): *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: It's Causes, Consequences and Control*. New York: McGraw-Hill.
- Bigelow, B.J. (1977). Children's friendship expectations: A cognitive development study. *Child Development*, 48, 246-253.
- Bornstein, M.H., Hahn, C-S., & Haynes, O.M. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 717-735.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-Child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Broberg, A., Almqvist, K., & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory, i: R. Vasta (red.), *Six theories of child development*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Brown, W.H., Odom, S.L., & McConnell, S.R. (2008). *Social competence of young children. Risk disability and intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing company,

Bru, E., Idsøe, E.C., & Øverland, K. (2016). Introduksjon. Psykisk helse i skolen, i: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Barne-, ungdom-, og familiedirektoratet (2015, 24. mars). ART-Aggression Replacement Training. Hentet fra

https://bufdir.no/barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Metoder/ART_Aggression_Replacement_Training/

Campbell, S.B., Shaw, D.S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.

Card, N.L., & Little, T.D. (2007). Differential Relations of Instrumental and Reactive Aggression With Maladjustment: Does Adaptivity Depend on Function? i: P.H. Hawley, T.D. Little & P.C. Rodkin (red.), *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Card, N. L., Stucky, B.D., Sawalani. G.M. & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229.

Carr, E.G., Dunlap, G., Horner, R.H., Koegel, R.L., Turnbull, A.P., Sailor, W., ... Fox, L. (2002). Positive Behaviour Support: Evolution of an Applied Science. *Journal of Positive Behavioral Intervention*, 4(1), 4-16.

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

Cloitre, M., Stolbach, B.C., Herman, J., van der Kolk, B., Pynoos, R., Wang, J., & Petkova, E. (2009). A developmental approach to complex PTSD: Childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity. *Journal of Traumatic Stress*, 22, 399-408.

- Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1994) A Review and Reformulation of Social Information-processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101
- Dahl, K. (2011). Kognitiv atferdsterapi ved tvangslidelser hos barn og unge. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(1), 46-51.
- Dodge, K.A., Greenberg, M.T. & Malone, P.S. (2008). Testing an Idealized Dynamic Cascade Model of the Development of Serious Violence in Adolescence. *Child Development*, 79(6), 1907-1927.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M.B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning, i: V. Glaser, L. Størksen & M.B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M., ... Guthrie, I.K. (2003). The relation of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Elias, M.J., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management, i: Evertson, E.M. & Weinstein, C.S. *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Elliott, S.N. & Gresham, F.M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Elliott, S.N., & Gresham, F.M. (2008). *SSiS The Social Skills Improvement System. Intervention guide*. NCS Pearson: New York, Pearson
- Endresen, I.M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying, i: A.C. Bohart & D.J. Stipek (red.),

Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society. Washington, D.C: American Psychological Association.

Finne, J.N., & Svartdal, F. (2017). Social Perception Training (SPT): Improving social competence by reducing cognitive distortions. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 44-58.

Fiske, S.T., & Taylor, S.E. (2013). *Social cognition: From brains to culture.* London: Sage.

Ford, J.D. (2009). Neurobiological and development research: Clinical implications, i: C.A. Cortouis & J.D. Ford (red), *Treating complex traumatic stress disorders: an evidence-based guide.* New York: The Guildford Press.

Frey, J.R., Elliott, S.N., & Gresham, F.M. (2011). Preschoolers' Social Skills: Advance in Assessment for Intervention Using Social Behavior Ratings. *School Mental Health*, 3(4), 179-190.

Fraser, M.W., Galinsky, M.J., Smokowski, P.R., Day, S.H., Terzian, M.A., Rose, R.A., & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(6), 1045-1055.

Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse samfunnsutvikling, og sosialisering. *Barn*, 26(1), 9-25.

Goldstein, A.P., Glick, B., & Gibbs, J. (1998). *Aggression Replacement training.* Champaign: Research Press.

Goleman, D. (2007). *Social intelligence, The new science of human relationships.* London: Arrow books.

Gore, N.J., McGill, P., Toogood, S., Allen, D., Hughes, J.C., Baker, P., ... Denne., L.D. (2013). Definition and scope for positive behavioural support. *International Journal of Positive Behavioural Support*, 3(2), 14-23.

Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.

Gresham, F.M. (1998). Social Skills Training: Should we raze, remodel, or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19-25.

- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2006). Aggression replacement training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63-81.
- Gundersen, K., Stromgren, B., & Moynahan, L. (2013). *Social Perception Training*. Champaign: Research Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heggheim, A.I.I., & Sørland, S. (2019). Hva er positiv atferdsstøtte? *SOR rapport*, 5, 2-19. Hentet fra https://stiftelsensor.no/images/tidsskriftarkiv/2019/5/Hva_er_positiv_lav.pdf
- Holmen, N. (2016). ADHD, i: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iarocci, G., Yager, J., & Elfers, T. (2007). What gene-environment interactions can tell us about social competence in typical and atypical populations. *Brain and Cognition*, 65, 112-127.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs? i: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland. (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jennings, J.L., & Di Petre, T.A. (2010). Teachers effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83, 135-159.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, D., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

- Kazin, A.E. (1997). Practioner review. Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 161-178.
- Krumsvik, R.J. (2013). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen, i: Ø. Kvello (red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17, 93-103.
- Masten, A.S. (2007). Resilience in developing systems. Progress and promise as the fourth wave rises, *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.
- Maxwell, J.A. (2009). Designing a Qualitative Study, i: L. Bickman & D.J. Rog. (red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. London: Sage.
- McCollum, J.A., & Ostrosky, M.M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence, i: W.H. Brown, S.L. Odom & S.R. McConnell (red.), *Social competence of young children. Risk, disability Vale intervention*. London: Paul H. Brookes publishing co.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, E.E., Leibenluft, E., McClure, E.B., & Pine, D.S. (2005). The social re-orientation of adolescence: a neuroscience perspective on the process and its relation to psychopathology. *Psychological Medicine*, 35, 163-174.
- Nes, R.B. & J. Clench-Aas (2011). *Psykisk helse i Norge: Tilstandsrapport med internasjonale sammenligninger* (rapport 2/2011). Hentet fra: <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20112-psykisk-helse-i-norge.-tilstandsrapport-med-internasjonale-sammenligninger..pdf>

- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA rapport 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Skolens muligheter i møte med utsatte barn og unge* (NOVA rapport 7/2005). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, A. & Tveit, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordanger, D.Ø., & Braarud, H.C. (2014). Regulering av nøkkelbegreper og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 51(7), 531-536.
- Ockenden, J., Ashman, B., Beadle-Brown, J., & Wiggins, A. (2014). *Positive Behaviour Support and Active Support. Essential elements for achieving real change in services for people whose behaviour is described as challenging*. London: United Response. Hentet fra <https://www.unitedresponse.org.uk/Handlers/Download.ashx?IDMF=6d73f101-8fb5-4402-860c-e44a728f5905>
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: W.W. Norton.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer*. Rapport 3. Barnevernets Utviklingscenter: Oslo.
- Ogden, T. (2002b). Kartlegging og utredning av ungdom med alvorlige atferdsproblemer, i: M.H. Rønnestad & A. von der Lippe (red.), *Det kliniske intervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. 48(1), 64-68.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T., Sørli, M.-A., Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2012). The PALS school-wide positive behaviour support model in Norwegian primary schools. Implementation and evaluation, i: J. Visser, H. Daniels & T. Cole (red.), *Transforming troubled lives. Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties*. London: Emerald Group publishing.
- Ogden, T., & Amlund-Hagen, K. (2014). *Adolescent mental health. Prevention and Intervention*. London: Routledge.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61 §1-1 og §9a-3). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pape, K. (2001). *Læreren – pedagog eller omsorgsarbeidet? Sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene, i: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Mintz, S. (2012). *Secondary CLASS: Classroom assessment scoring system*. Charlottesville: University of Virginia.
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetoder for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2019). Stress, stressmestring og klasseledelse, i: E. Bru & P. Roland (red.), *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L.J. (2016) Alvorlige atferdsvansker – forskning og tiltak relatert til skolekonteksten, i: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saarni, C. (1992). Children's emotional expressive behaviors as regulators of others' happy and sad emotional state. *New Directions for Child Development*, 55, 91-106.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychopathology Association.
- Schneider, B.H. (1993). *Children's Social Competence in Context: The Contributions of Family, School and Culture*. International Series in Experimental Social Psychology. New York: Pergamon.
- Shonkoff, J.B., & Bales, S.N. (2011). Science does not speak for itself: Translating child development research for the public and its policymakers. *Child development*, 82, 17-32.
- Siegel, D.J. (2012). *Developing Mind*. New York: Guilford Publications.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»* (NOVA rapport 12a/98). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2007). Immediate Impacts of PALS: A School-wide Multi-level Program Targeting Behavior Problems in Elementary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 51, 471-492.
- Sørli, M.-A., Hagen, K. A., & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 121-144.
- Sørli, M.-A., Ogden, T., Arnesen, A., Olseth, A.R., & Meek-Hansen, W. (2014). Skoleledere om PALS. *Spesialpedagogikk*, 79, 17-29.

- Tetzchner, S.V. (2001). *Utviklingspsykologi: Barn og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S.V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- The National Autistic Society. (2016, 22. November). SPELL. Hentet fra <https://www.autism.org.uk/about/strategies/spell.aspx>
- Topping, K. (2012). Framework for improving the impact of school-based social competence programs, i: B. Kelly & D.F. Perkins (red.), *Handbook of implementation science for psychology in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremblay, R.E. (2010). Developmental origins of disruptive behavior problems: the ‘original sin’ hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Elever som lykkes sosialt klarer seg godt faglig. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/laringskultur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/2020. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Folkehelse og livsmestring. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005) Proactive and Reactive Aggression. A Developmental Perspective. i: R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (red.), *Developmental origins of aggression*. Guilford Press: New York.

- Walker, J.M.T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D.W. (1999). Social competence and conduct problems in young children. Issues in statement, *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 25-43.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: who benefits? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42, 943-952.
- Webster-Stratton, C., Reid, J., & Hammond, M. (2004). Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 105-124.
- Wentzel, K.R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole samarbeidet, i: M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlag.
- World Health Organization. (1999). *ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wentzel, K.R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E.A., & Marceau, K. (2008). Disorder of Childhood and Adolscence: Gender and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275-303.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J (red.) 2004. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

8. Vedlegg

8.1. Vedlegg 1: Risiko og beskyttende faktorer

Individuell risiko	Risiko i familien	Risiko i skolen	Risiko i nærmiljøet
For tidlig fødsel og lav fødselsvekt	Hyppige og eskalerende foreldre-barn-konflikter	Mislykkes i skolen	Lav sosioøkonomisk status og boligstandard
Fødselsskader (eksempelvis hjerne-skade)	Manglende tilsyn, grensesetting og engasjement i barnet	Personalkonflikter og uenighet om regler og reaksjoner	Ustabil boområde med mye inn- og utflytting
Aggressiv atferd i tidlig alder	Foreldres antisosiale holdninger og verdier – aksept av antisosial atferd	Antisosiale og anti-skole holdninger	Høy urbaniseringsgrad
Vanskelig temperament	Antisosiale foreldre: misbruk og kriminalitet	Mobbing og skulk	Forekomst av vold og kriminalitet
Manglende selvregulering	Foreldres psykiske problemer (depresjon)	Avvisning av medelever	Høy toleranse for vold og kriminalitet
Funksjonshemming / kronisk sykdom	Foreldrekonflikter og samlivsbrudd	Svak tilknytning til skolen	Manglende tjenestetilbud (helse, sosial, fritid)
Usikker tilknytning	Harde oppdragelsesmetoder (overdreven bruk av straff)	Skolen mangler regler og struktur	Manglende uformell kontroll av barn og unge
Lav sosial kompetanse	Avvisning (foreldre og barn)	Skolebaserte gjenger	Antisosiale rollemodeller
Sviktende sosial informasjonsbehandling	Omsorgssvikt og mishandling	Skolen mangler kompetanse og tiltak	Antisosiale gjenger eller minoritetskulturer
Nevropsykologisk funksjonshemming	Manglende stabilitet og struktur i familien	Store skoler med få lærere per elev	Negativ eksponering av lokalmiljøet i mediene
Svikt i kognitiv utvikling		Manglende lederskap ved skolen	
Impulsivitet		Vekt på straff og negative konsekvenser for regelbrudd	
Spenningsøkende		Begrenset foreldrekontakt	

Tabell 2. Risikofaktorer (Ogden, 2015, s.49).

Individuelle faktorer	Familiefaktorer	Skolefaktorer	Nærmiljø
Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	Støttende og omsorgsfulle foreldre	Positivt skoleklima	Tilgang på tjenester og servicetilbud
Intelligens over gjennomsnittet	Gode familierelasjoner og positiv kommunikasjon	Prososiale medelever	Gode, uformelle nettverk
God tilknytning til foreldre	Godt tilsyn	Forventninger om ansvarlighet og hjelpsomhet	Uformell sosial kontroll
Bra prestasjoner i skolen	God familiestruktur	Opplevelse av tilhørighet	Opplevelse av tilhørighet
Positive planer og forventninger til framtiden	Moderat grensesetting	Muligheter for å lykkes i skolen og bekreftelse av prestasjoner	Sterk kulturell identitet
Enkelt temperament	Gode problemløsningsferdigheter	Skolenormer mot vold	
Indre kontrollplassering		Positiv kontakt med mentor	
Gode mestringsferdigheter			
Gode problemløsningsferdigheter			

Tabell 3. Beskyttende faktorer (Ogden, 2015, s.53).

8.2. Vedlegg 2: Kartleggings skjema av sosiale ferdigheter

Sosial ferdighet ovenfor andre barn (b) og voksne (v)	Ikke ennå	Sjelden	Av og til	Ofte	På plass
Empati:					
Viser og uttrykker forståelse for andres synspunkter og meninger					
Setter seg inn i en annens situasjon, viser det					
Gir svar på en respektfull måte					
Gir uoppfordret hyggelige tilbakemeldinger til personer					
Deler opplevelser og ler sammen med andre					
Selvhevdelse:					
Ber om informasjon eller hjelp på en egnet måte					
Hevder egne meninger og rettigheter på en respektfull/saklig måte					
Tar initiativ til samtaler					
Tar initiativ til aktiviteter					
Kan si positive ting om seg selv					
Kan si nei, og bestemme selv hva en vil/ønsker					
Omtaler andre positivt					
Sier positive ting til andre					
Våger å prøve nye aktiviteter					
Sier ifra dersom han/hun opplever seg urettferdig behandlet					
Ansvarlighet:					
Velger å følge beskjeder					
Klarer å ta og opprettholde kontakt					
Viser respekt for andres eiendom og eiendeler					
Klarer å lage/holde avtaler og forpliktelser					
Velger å be om hjelp dersom det trengs					
Kan velge og ikke la seg forstyrre					
Samarbeid:					
Deler med andre					
Hjelper andre					

Følger regler i spill og lek					
Kan ta imot beskjed og følge den					
Selvkontroll	Ikke ennå	Sjelden	Av og til	Ofte	På plass
Kan vente på tur					
Kan inngå kompromisser					
Reagerer egnet på erting/kommentarer					
Viser aksept på andres ulikheter/mestring					
Stoler på egne meninger					
Klarer å håndtere en anklage konstruktivt					
Viser mestring av eget sinne					
Viser mestring andres sinne					
Klarer å håndtere konsekvens av eget valg					
Klarer å ta imot veiledning/korrigerer fra andre					
Lek/glede og humor					
Viser glede og slapper av					
Spøker og har det moro sammen med andre					
Trer inn og ut av lek/aktivitet,					
Forstår aktivitet/lekesignaler, og følge de skjulte reglene om enighet, gjensidighet og turtaking					
Klarer å vise selvironi og le av seg selv					
Klarer å involvere seg fullt og helt i lek/aktivitet, og vise glede ved å gjøre noe sammen					
Å takle stress					
Takler å tape					
Takler å gjøre feil					
Godtar et nei					
Kan stå imot gruppepress					
Tør å være ærlig					
Klarer å velge mellom flere alternativer (
Klarer å ta konstruktive avgjørelser (jobbe)					

8.3. Vedlegg 3: Prosjektvurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvilket erfaringer har lærere med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksterne atferd i 5-7 klasse?

Referansenummer

355726

Registrert

22.12.2019 av Erlend Megaard Jensen - er.jensen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Klara Øverland, klara.overland@uis.no, tlf: 40608818

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Erlend Megaard Jensen, er.jensen@stud.uis.no, tlf: 48057637

Prosjektperiode

01.12.2019 - 01.10.2020

Status

17.02.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

17.02.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 13.02.2020. Prosjektets problemstilling er spisset og endret fra fra "Pedagogers erfaring med sosial kompetanse i skolen" til "Hvilket erfaringer har lærere med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksterne atferd i 5-7 klasse?". Utforming av spørsmål i intervjuguide og informasjonsskriv/samtykkeskjema er endret i tråd med endringen.

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 den 17.02.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

23.12.2019 - Vurdert

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 den 23.12.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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:

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 01.10.20.

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).

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!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.4. Vedlegg 4: Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting

- **Uformell prat**
- **Informasjon**
 - Presentasjon av meg selv
 - Takke vedkommende for deltakelsen i forskningsprosjektet
 - Informant presenterer seg selv
 - ➔ Navn, arbeidsplass, utdanning/arbeidserfaring, og stillingsbeskrivelse
 - Presentasjon av tema for samtale
 - ➔ Tema for samtalen er sosial kompetanse i skolen, hvor problemstillingen er: *Hvilket erfaringer har lærere med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7 klasse?*
 - Formulere hensikt og formål med studien
 - ➔ Hensikten og formålet med forskningsprosjektet er å få innsikt i pedagogers erfaringer, utfordringer og tilnærminger med sosial kompetanse hos elever som viser eksternalisert atferd i barneskolen. Med andre ord å få større bevissthet rundt hvordan ulike pedagoger forstår og arbeider med fenomenet.
 - Fremlegge intervjuets struktur
 - Formidle deltakerne sine rettigheter
 - ➔ Frivillig deltakelse, oppbevaring og sletting av personopplysninger, anonymitet, taushetsplikt, mulighet til å trekke samtykke m.m.
 - Avklare eventuelle spørsmål
 - ➔ Deltakerne vil få opplyst at navn eller noe som kan identifisere eleven ikke skal komme med på opptaket. Dersom de vil bruke eksempler må de snakke om elevene på et generelt grunnlag.
 - **Signer samtykkeerklæring**
 - **Start lydopptak**

Fase 2: Erfaringer og opplevelser	Opplevelser	<p>1. Informantenes forståelse av sosial kompetanse og eksternaliserende atferd</p> <p><i>Forslag til spørsmål</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva legger du i begrepet sosial kompetanse? - Hva legger du i sosiale ferdigheter? - Hva legger du i begrepet eksternaliserende (utagerende) atferd? <p>2. Informantenes opplevelser med sosial kompetanse i skolen</p> <p><i>Forslag til spørsmål</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at sosial kompetanse er et område som vektlegges i skolen? - Hvordan har du lært om sosial kompetanse? - Opplever du at kurstilbudet og ressursene omkring sosial kompetanse er tilfredsstillende, eller er det i dine øyne behov for mer? - Hvordan kartlegger dere sosial kompetanse? (kartleggingsverktøy) - Hvilke tilnæringsmetoder til sosial kompetanse har dere på skolen du jobber på? (klasseledelse/autoritativ voksen, sosial læreplan, sosiale opplæringsprogram m.m.) <p>3. Erfaringer med elevers utvikling av sosial kompetanse</p> <p><i>Forslag til spørsmål</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du barn og unges utvikling av sosial kompetanse? (utviklingsperspektiv) - Hvordan opplever du at elevenes sosiale kompetanse utvikles fra 5-7. klasse? - Opplever du at de rette tiltakene og modningen gir resultater? (hva er de rette tiltakene) - Hva tror du kan være årsaken til at noen har svakere sosial kompetanse enn andre, særlig med tanke på eksternaliserende atferdsvansker? - Hvordan oppdager du at elever mangle sosial kompetanse? <p>4. Erfaringer med sosial kompetanse hos elever som eksternaliserer</p> <p>1. I Klasserommet og friminutt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva er din erfaring med elevgruppen i klasserommet?
--	-------------	--

		<p>→to og to, og i grupper?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan velger du å strukturere timene og oppgavene? - Er det noen fag som byr på spesielle utfordringer når det kommer til elevgruppens sosiale kompetanse? (Praktiske vs. teoretiske fag) - Hvordan oppleves elevgruppen i lek (kan gjelde både klasserommet og friminutt)? - Hvordan vil du karakterisere friminuttene for elever med lav sosial kompetanse? <p>Forslag til oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Er det noen utfordringer som er gjentakende?</i> <p>2. Hendelser/episoder</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basert på dine erfaringer med eksternaliserende atferd: Er det noen konkrete situasjoner der dette typisk kan forekomme, kan du gi eksempler på hvordan prosessen er? <p>Forslag til oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hva gjør dere for å forebygge?</i> - <i>Hvilke eventuelle løsninger har dere?</i> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du elevene selv etter slike episoder? (hvilket følelser og tanker gir de uttrykk for?) - Hvordan reagerer andre barn på de som eksternaliserer og/eller viser lav sosial kompetanse? - Hvordan følges dette opp? <ul style="list-style-type: none"> → Elever med eksternaliserende atferdsvanske → Andre elever → Foreldre <p>3. Lærer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at læreren har noe å si for hvilken atferd som utspiller seg?
--	--	---

	Tiltak og mestring	<p>Overgangsspørsmål</p> <p>1. Informantens arbeid og tiltak med elevers sosiale kompetanse (generelle tiltak)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vil du beskrive den beste måten å ivareta disse barna på som lærer? (autoritativ) <p>Forslag til oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Har du noen teoretiske modeller som du jobber ut ifra?</i> - <i>Hva gjør du for å etablere gode relasjoner, lærer-elev, elev-elev (varme)?</i> - <i>Hva gjør du for å skape struktur, rutiner/forutsigbarhet og regler (kontroll)?</i> <p>2. Informantens arbeid og tiltak med elevers sosiale ferdigheter (spesifikke tiltak) (* Må passe på at informantene har definert/vært innom områdene før jeg spør videre innenfor dimensjonene)</p> <p>1. Selvkontroll:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basert på dine erfaringer - Har du noen tips til hvordan man kan jobbe med selvkontroll hos elever som uttrykker eksternalisert atferd? - Hvordan jobber dere forebyggende med selvkontroll (før de eksternaliserer)? (i klassen, friminutt, aktiviteter m.m). - Opplever du at det er forskjell mellom jenter og gutters selvkontroll? Eventuelt hvordan? <p>2. samarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basert på dine erfaringer - Har du noen tips til hvordan man kan jobbe med samarbeid hos elever som uttrykker eksternalisert atferd? - Hvordan jobber dere forebyggende med samarbeid (før de eksternaliserer)? - Opplever du forskjell mellom jenter og gutters samarbeidsferdigheter? Eventuelt hvordan? <p>3. selvheldelse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basert på dine erfaringer - Har du noen tips til hvordan man kan jobbe med selvheldelse hos elever som uttrykker eksternalisert atferd? - Hvordan jobber dere forebyggende med selvheldelse (før de eksternaliserer)?

		<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at det er forskjell mellom gutter og jenters selvhevdelse? Eventuelt hvordan? <p>4. empati</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basert på dine erfaringer - Har du noen tips til hvordan man kan jobbe med empati hos elever som uttrykker eksternalisert atferd? - Hvordan jobber dere forebyggende med empati (før de eksternaliserer)? - Opplever du at det er forskjell mellom jenter og gutters empatiske egenskaper? Eventuelt hvordan? <p>5. ansvarlighet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Basert på dine erfaringer - Har du noen tips til hvordan man kan jobbe med ansvarlighet hos elever som uttrykker eksternalisert atferd? - Hvordan jobber dere forebyggende med ansvarlighet (før de eksternaliserer)? - Opplever du at det forskjell mellom jenter og gutters ansvarlighetsferdigheter? Eventuelt hvordan? <p>3. Lærerens mestring av arbeidet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du at du mestrer ditt arbeid med sosial kompetanse? - Studier/forskning viser å arbeide med elever som eksternaliserer kan være komplisert og/eller krevende, hvordan opplever du dette? - Har du noen å snakke med eller støtte deg til på skolen hvis det blir vanskelig? - Har du et team eller noen som kan hjelpe til ved eksternalisert atferdsproblematikk? -
<p>Fase 3: Konkretisering /fokusering</p>	<p>Konkrete spørsmål</p>	<p>Foreldresamarbeid</p> <ul style="list-style-type: none"> - Blir foreldremøtene brukt til å ta opp sosial kompetanseutvikling? - Når det kommer til foreldre til elever med eksternaliserende vansker - hvordan involveres deres foreldre i arbeidet med sosial kompetanse? - Hvordan opplever du at samarbeidet med foreldre til elever med eksternaliserende atferd fungerer?

		<p>Videre henvisning</p> <ul style="list-style-type: none"> - I hvilke tilfeller blir elever med eksternaliserende atferdsproblemer (lav sosial kompetanse) henvist videre til BUP/PPT? - Hvordan opplever du samarbeidet med hjelpetjeneste i forhold til elever med eksternaliserende atferd (lav sosial kompetanse)? <p>Sosiale ferdighetsprogrammer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilket erfaringer har du med sosiale ferdighetsprogrammer? - Har skolen noen faste programmer som brukes for å trene sosial kompetanse? <p>Forslag til oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tror du skolen ville brukt et om de hadde et godt evidensbasert program?</i> - <i>Din opplevelse av opplæringen/kompetansen som kreves for å gjennomføre opplegget?</i> - <i>Hvordan opplever du undervisningstimene/opplegget til programmet?</i> - <i>Din opplevelse av programmets innvirkning/effekt i klasserommet/undervisningen?</i>
<p>Fase 4: Oppsumme ring</p>	<p>Oppsummerende funn</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gjennomgang av hovedpunktene fra intervjuet • Avklare dersom det er noe uklarhet eller mistolkninger • Spørre om informanten ønsker å legge noe til. • Avslutt lydopptak

8.5. Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke erfaringer har lærere med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse pedagogers erfaringer med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Erlend Megaard Jensen og jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg er nå på siste året av studie og skal i denne sammenhengen skrive en masteroppgave, det er derfor jeg tar kontakt med deg. Problemstillingen for min masteroppgave er: *Hvilket erfaringer har lærere med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?* Hensikten med studien er å få innsikt i pedagogers opplevelser, tiltak og mestring i arbeid med sosial kompetanse hos elever med eksternaliserende atferdsvansker i 5-7. klasse. Med andre ord å få større bevissthet rundt hvordan ulike pedagoger forstår og arbeider med fenomenet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Stavanger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg som jobber i skolen (lærer, spesialpedagog, og/eller miljøterapeut/barnevernspedagog) for å få vesentlig og fyldig informasjon om min problemstilling. I denne sammenhengen ønsker jeg informanter som har kjennskap, og har jobbet med sosial kompetanseutvikling og eksternalisert atferd i skolen. For å sikre bredde i utvalget er forespørselen sendt til flere skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet, innebærer dette at du lar deg intervju om dine erfaringer med sosial kompetanse i skolen. Intervjuet inneholder spørsmål om opplevelser, tiltak og mestring i arbeid med sosial kompetanse hos elever som uttrykker

eksternalisert atferd. Opplysningene som kommer frem i intervjuet vil registreres ved lydopptak.

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 vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Dersom dette skulle bli aktuelt kan du ta kontakt med meg, enten via telefon: 48057637 eller epost: er.jensen@stud.uis.no.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil kun være jeg og min veileder Klara Øverland, førsteamanuensis ved Universitet i Stavanger som vil ha tilgang til de opplysningene som blir innsamlet.

All data som blir samlet inn vil bli presentert i anonym form, dvs. at du som deltaker ikke vil kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Med andre ord, all data anonymiseres. Dataen som blir utarbeidet blir lagret på egen datamaskin med passord (ikke på servere som er knyttet til institusjon), og er ikke tilgjengelig for andre. Samtykkeskjemaene vil bli oppbevart separat fra intervjufilene – som blir kodet. I tillegg vil samtykkeskjemaene oppbevares innelåst. Data som tas opp på lydbånd vil bli slettet etter hvert som det transkriberes, og vil også oppbevares separat fra samtykke/navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i oktober 2020. Etter prosjektslutt vil intervjuene bli slettet, dette gjelder både lydopptak og utskrift av intervjuet.

Dine rettigheter

I dette forskningsprosjektet vil jeg ha en liste med deltakernes navn, stillingsbeskrivelse og arbeidsplass. Dette er personidentifiserende opplysninger som vil bli slettet i oktober når forskningsprosjektet avsluttes. 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?

Ettersom vi ber om lydopptak av intervjuene, kan dette være indirekte personidentifiserende. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger, 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: Erlend Megaard Jensen, epost: er.jensen@stud.uis.no eller telefon: 480576737.
- Prosjektansvarlig: Universitet i Stavanger ved Klara Øverland, epost: klara.overland@uis.no eller telefon: 51832917.
- Vårt personvernombud (UIS): Kjell Dalseth, på epost personvernombud@uis.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Erlend Megaard Jensen og Klara Øverland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvilket erfaringer har lærere med sosial kompetanseutvikling hos elever som utøver eksternalisert atferd i 5-7. klasse?*», 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. i oktober 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)