



Tittel: Arbeid med sosial kompetanse i alternativ skole

Katrine Tytland Høiland, våren 2014

DET DU TROR OM MEG,
SLIK DU ER MOT MEG,
HVORDAN DU SER PÅ MEG,
HVÅ DU GJØR MOT MEG,
SLIK BLIR JEG.

(M. JENNES)



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Spesialpedagogikk - Masterstudium

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Katrine Tytland Høiland

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Svein Erik Nergaard

Tittel på masteroppgaven: Arbeid med sosial kompetanse i alternativ skole

Engelsk tittel: Working with social competence in alternative school

Emneord: Sosial kompetanse

Atferdsproblemer

Alternativ skole

Sidetall: 71

+ vedlegg/annet: 8

Stavanger,
dato/år

Sammendrag

Tittel på oppgaven: Arbeid med sosial kompetanse i alternativ skole

Formålet med oppgaven

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan de ansatte arbeider med sosial kompetanse på en alternativ skole for elever med atferdsproblemer. Det er interessant å se på hvordan lærere og veiledere jobber med elevene, derfor valgte jeg å benytte meg av veiledere og lærere som informanter. Jeg ønsket å få informantenes mening om sosial kompetanse og finne ut hvordan de arbeider med sosial kompetanse på den alternative skolen.

Min problemstilling er som følger:

Hvordan arbeides det med sosial kompetanse i alternativ skole for elever med atferdsproblemer?

Metode

Jeg ønsker å få frem hvordan lærere og veiledere arbeider med sosial kompetanse. Hva deres forståelse og opplevelse var av sosial kompetanse. Jeg synes det var hensiktsmessig å bruke en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Derfor brukte jeg en kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer. Ved en slik tilnærming fikk jeg mulighet til å gå i dybden og få detaljert kunnskap fra hver enkel informant. Alle intervjuene ble tatt opp på båndopptaker, transkribert ordrett og kategorisert med utgangspunkt i temaer fra intervjuguiden. Disse temaene var: Atferdsproblemer, sosial kompetanse, samarbeid, autoritativ voksen, miljøet og framtidsutsikter. De samme temaene kommer jeg til å ha med i drøftingen.

Resultater

Sosial kompetanse og atferdsproblemer er hovedtemaene i denne oppgaven. Gjennom undersøkelsen har jeg kommet frem til at temaene autoritativ voksen, samarbeid og mestring ville hjelpe meg å belyse problemstillingen.

Resultatet i denne undersøkelsen tyder på at det ikke finnes en metode man bruker for å arbeide med sosial kompetanse. På denne alternative skolen bruker de ART som en hovedmetode for å lære elevene sosial kompetanse. Denne metoden fungerer godt på denne skolen, men her er lærerne kvalifisert for å ha ART og det er noe hele skolen tar i bruk. De personlige egenskapene og erfaringene til hver enkel informant blir trukket frem som det viktigste.

Forord

Proessen med å skrive masteroppgaven i spesialpedagogikk har vært utfordrende, lærerik og spennende. Denne masteroppgaven har gjort det mulig for meg å gå i dybden og studere et tema jeg synes er svært spennende. Jeg håper at denne oppgaven kan være til inspirasjon for andre.

Det er mange som fortjener en takk for den støtten jeg har fått gjennom arbeidet med min masteroppgave. Først vil jeg takke rektor på den alternative skolen og ressurscenteret for at jeg fikk lov til ha mine intervjuer, og at rektor var behjelpelig til å finne informanter til meg. Så vil jeg takke mine 4 informanter som tok seg tid til å være med i denne undersøkelsen. De stillet villig opp og delte sine erfaringer og sin kompetanse med meg. Denne kunnskapen vil jeg ta med meg ut i arbeidslivet.

En stor takk til min veileder Svein Erik Nergaard for dine solide kunnskaper og gode råd. Takk for at du har veiledet meg gjennom denne prosessen.

Jeg vil takke mine medstudenter Miriam og Stine for gode faglige diskusjoner som har bidratt til refleksjoner om temaer i oppgaven. Jeg vil også takke dem for støtte og oppmuntring gjennom prosessen. En stor takke Gry Wittenberg for korrekturlesing og at hun har satt av tid til gjennomgang av min oppgave. Jeg har også fått god hjelp av min søster Kamilla som har vist interesse, bidratt med faglige innspill og investert tid til gjennomlesning. Tusen takk.

Videre vil jeg takke mine foreldre for at jeg har fått låne leilighet som har gjort det mulig for meg til å ta master i spesial pedagogikk på Universitetet i Stavanger. Spesielt takk til mamma som har lest igjennom min oppgave.

En takk til venner og familie som har vist interesse for mitt arbeid og gitt meg gode ord, oppmuntring og hatt tro på at jeg ville komme i mål.

Stavanger, mai 2014

Katrine Tytland Høiland

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING.....	1
1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	2
1.2 BESKRIVELSE AV PROBLEMOMRÅDE.....	2
1.3 OPPBYGNING AV OPPGAVEN	3
2. TEORI.....	4
2.1 ATFERDSPROBLEMER	4
2.1.1 Lærings og undervisningshemmende atferd.....	6
2.1.2. Utagerende atferd	7
2.1.2 Sosial isolasjon.....	7
2.1.3 Antisocial atferd	7
2.2 SOSIAL KOMPETANSE	8
2.2.1 Sosiale ferdigheter.....	8
2.2.2 Definisjon på sosial kompetanse	9
2.2.3 Pedagogisk tilnærming.....	11
2.2.4 Trening og bruk av sosial kompetanse	12
2.2.5 Forholdet mellom problematferd og sosial kompetanse	13
2.3 UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL.....	15
2.3.1 Sosialiseringfaktorer i et mikromiljø	17
2.4 SOSIAL – KOGNITIVE LÆRINGSTEORI	19
2.4.1 Self – efficacy.	20
2.5 AUTORITATIV VOKSEN	22
3. METODE.....	24
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	24
3.1.1 Prosessen i fenomenologisk design	25
3.2 FORSKNINGSDESIGN	26

3.2.1	<i>Intervju</i>	26
3.2.2	<i>Intervjuguide</i>	28
3.3	UTVALGET	29
3.3.1	<i>Kontaktetablering</i>	29
3.4	DATAINNSAMLING	30
3.4.1	<i>Prøveintervju</i>	30
3.4.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	30
3.5	ANALYSE AV DATA MATERIALET	31
3.5.1	<i>Transkribering</i>	31
3.5.2	<i>Bearbeidelse av data</i>	32
3.5.3	<i>Validitet og reliabilitet</i>	33
3.6	ETISKE BETRAKTNINGER	35
4.	PRESENTASJON AV FUNN	37
4.1	INFORMANTENE	37
4.2	ATFERDSPROBLEMER	38
4.3	SOSIAL KOMPETANSE	39
4.4.1	<i>Arbeide med sosial kompetanse</i>	40
4.4	SAMARBEID	43
4.5	UTVIKLING AV SOSIAL KOMPETANSE	45
4.6	MESTRING	47
4.7	AUTORITATIV VOKSEN	47
4.8	LÆRINGSMILJØ	49
4.9	FRAMTIDSUTSIKTER	50
5.	DRØFTING AV FUNN	52
5.1	FORSTÅELSE AV BEGREPET ATFERDSPROBLEMER	52
5.2	SOSIAL KOMPETANSE	54
5.3	ARBEID MED SOSIALKOMPETANSE	58

5.3.1 Samarbeid	58
5.3.2 Utvikling.....	60
5.3.3 Mestringsforventning	63
5.3.4 Autoritativ voksen	64
5.3.5 Miljøet.....	65
5.10 FRAMTIDSUTSIKTER.....	67
6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	69
6.1 OPPSUMMERING AV DATA.....	69
6.2 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	71
LITTERATURLISTE	72
VEDLEGG 1	75
VEDLEGG 2	77
VEDLEGG 3	79

1. INNLEDNING

Det er flere studier som har vist at det er systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse (Ogden 2009). Derfor ønsker jeg å se videre på dette i min oppgave. Begrepet sosial kompetanse er mye brukt i dagliglivet og i forskning. I dagligtale blir det ofte brukt som beskrivelse av personer som mestrer ulike sosiale sammenheng. Forskeres interesser for sosial kompetanse kan ses på som en reaksjon på problem – og avviksorientert forskning om barn og unges utvikling. (Ogden 1995 i Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim 2008). I forhold til min problemstilling, der jeg skal se på sosial kompetanse i forhold til elever med atferdsproblemer på en alternativ skole, må jeg videre se på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er overordnet prinsipp i opplæringsloven. For noen elever er ikke tilpasning av ordinær opplæring nok til at de får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Elevene kan da få spesialundervisning etter enkeltvedtak, jmfør opplæringsloven § 5-1. Spesialundervisning er en mer omfattende form for tilpasset opplæring. De elevene som har rett på spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP). Denne skal vise mål og innhold i opplæringen og hvordan opplæringen skal foregå (Utdanningsdirektoratet 2013). Skolen og ressurscenteret jeg skal ha kontakt med i denne undersøkelsen er delt i avdelinger og er dimensjonert for totalt 14 elever. De som søker skoleplass her må ha rett på spesialundervisning etter opplæringslovens § 5.1.

All offentlig grunnskoleopplæring skal være i samsvar med opplæringsloven med forskrifter, herunder læreplanverket for kunnskapsløftet. Opplæringsloven er åpen for fleksibilitet når det kommer til bruk av andre opplæringsarenaer enn skoleanlegget (Utdanningsdirektoratet 2013).

De alternative skolene vokste frem på 1970 – tallet. Alternativ opplæringstiltak ble iverksatt for ungdomsskoleelever med atferds - og tilpasningsproblemer og for elever som er i en risikosituasjon. Mange av disse ungdommene har lærevansker og står i fare for å utvikle en uheldig sosial livssituasjon med mistilpasning, isolasjon eller at de kan havne i dårlige miljøer med rus og kriminalitet. Det kan også være ungdom som har vanskelige hjemmeforhold, som skulker, som utagerer eller som har liten skolemotivasjon (Sørli 1991).

Alternativ skole er segregert sosialpedagogiske tiltak som tilbys elever med relativt store atferdsvansker, skolefaglig mestrings - og motivasjonsproblemer. Det kan også dreie seg om psykiske problemer, elever som blir mobbet og elever som unngår kontakt med andre (Nordahl, Sørli, Tveit, & Manger 2003).

1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING

Formålet med undersøkelsen er å få innblikk i hvordan det arbeides med sosial kompetanse på en alternativ skole og ressurscenter. Gjennom studien ønsker jeg å få innblikk i læreres og veileders tanker omkring dette. Jeg skal se på hvordan de beskriver sin praksis, erfaringer og meninger. Ut i fra dette er min problemstilling utformet slik:

Hvordan arbeides det med sosial kompetanse i alternativ skole for elever med atferdsproblemer?

1.2 BESKRIVELSE AV PROBLEMOMRÅDE

For elever som viser atferdsproblemer kan en vanlig skoledag være krevende og by på utfordringer. Hvordan kan vi da hjelpe dem for å gjøre hverdagen bedre? For noen elever kan det være at man må sette inn tiltak i skolen. For andre kan et opphold på en alternativ opplæringsarena være et bra tiltak. Dette kan være et kort opphold eller et opphold som varer over lenger tid. Hvorfor kan det være at disse elevene fungerer bedre på alternative opplæringsarenaer? Er det for at de som arbeider her har bedre kompetanse på disse områdene? Eller mer tid og ressurser? Her kan vi også se på aggresjonsbegrepet og hvordan atferdsproblemer blir definert.

Siden tidligere studier viser at det er en sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse, er det viktig å se på utviklingen av sosial kompetanse for elever som har mangel på dette. Sosial kompetanse er noe man trenger for å fungere med andre mennesker. Det er evne til og forstå og respektere andre samt samarbeide og se på hvordan en selv oppfører seg. Kan man lære å utvikle sosial kompetanse og deretter ta det videre med inn i den ordinære

skolen? Er det miljøet rundt eleven som må endres? Er det elevens oppførsel som må endres eller er det en kombinasjon mellom disse? «Skal en endre barn og unges atferd må omgivelsene endres. Det er der vi har de beste mulighetene» (Nordahl et al., 2003).

For å avgrense oppgaven og belyse problemstillingen valgte jeg å se på hvordan det arbeides på en alternativ skole og ressurscenter. Siden det både var veiledere og lærere som arbeidet her så mente jeg det var nok å ha intervjuer på denne ene skolen. Jeg valgte å ha fokus på sosial kompetanse og atferdsproblemer, siden dette henger nøye sammen og dette er en alternativ skole for elever med atferdsproblemer. Jeg fant støtte for dette i teori jeg har lest og i tidligere studier.

1.3 OPPBYGNING AV OPPGAVEN

Oppgaven består av 6 kapitler. I kapittel en gjør jeg rede for temaet, formålet med oppgaven, problemstilling, beskrivelse av problemområdet og avgrensning. I tillegg definerer jeg hva en alternativ skole er.

I kapittel to har jeg fokus på det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Dette er et teoretisk kapittel, men jeg vil også definere begrepene problematferd og sosial kompetanse.

I kapittel tre redegjør jeg for forskningsdesign og metode. Jeg har valgt kvalitativ tilnærming med intervju av to lærere og to veiledere i undersøkelsen. Informantene blir presentert og jeg beskriver gjennomføring av intervjuene. Bearbeiding av intervjuene, reliabilitet, validitet og etiske betraktninger blir også omtalt i dette kapitlet.

I kapittel fire presenteres resultatene fra intervjuene. Resultatene blir belyst gjennom informantenes beskrivelser.

I kapittel fem blir resultatene fra intervjuene drøftet opp mot teoridelen i kapittel to.

I det siste kapitlet har jeg oppsummering og avslutning. Jeg oppsummerer resultatene fra undersøkelsen å ser dem opp mot min problemstilling.

2. TEORI

Sosial kompetanse og atferdsproblemer henger ofte sammen, derfor ønsker jeg å gå dypere inn i disse begrepene. Jeg kommer til å se på ulike definisjoner av atferdsproblemer og Sørli og Nordahl (1998) sin studie av problematferd. Videre skal jeg gå dypere inn i sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Her kommer jeg inn på fem hoveddimensjoner i forhold til sosial kompetanse. Videre har jeg valgt og ha med Bronnfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Banduras sosial – kognitiv læringsteori og hans begrep Self – efficacy. Helt til slutt kommer jeg inn på klasseledelse og autoritativ voksen.

2.1 ATFERDSPROBLEMER

Atferdsproblemer blir forklart og definert på ulike måter innenfor aktuelle fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid eller sosialpedagogikk (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005).

Bowler (1969) definerer atferdsproblemer som «manglende evne hos barn til å etablere sosiale relasjoner, at han eller hun viser avvikende atferd og følelser i normale situasjoner, at han eller hun gjennomgående viser et nedstemt stemningsleie, samt en tendens til psykosomatiske plager» Nordahl, et al., 2005,s.32).

En annen definisjon som blant annen Bronfenbrenner (1979), Klefbeck og Ogden (2003) og Henggeler, Melton og Smith (1992) forfekter er at atferdsproblemer ses på som et resultat av et «disturbed ecosystem». Her defineres problematferden som «failure to match» mellom individ og konteksten. Denne definisjonen legger fokuset på samspillet mellom individet og deres omgivelser og fremhever betydningen av de kontekstuelle og læringsmessige betingelser for hvordan barnet eller den unge oppfører seg. Her ser vi at atferdsproblemer er et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellig utviklingstrinn stilles ovenfor, men også viljen barnet eller den unge viser til å møte disse kravene. Det kan dreie seg om misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger. At barn eller unge viser problematferd er ikke nødvendigvis alltid uttrykk for individuell tilkortkomning som for eksempel svak sosial ferdighet eller svikt som

for eksempel kognitive lærevansker, men det kan være en reaksjon på skadelig oppvekst – og læringsbetingelser. Her forstås problematferd som et produkt av en toveispåvirkning mellom barnet eller den unge og omgivelsene (Nordahl, et al., 2005).

Nordahl (2005) bruker Ogdens definisjon som er «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings – og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden 2009,s.18).

Den vanligste måten å differensiere mellom ulike former for problematferd er at man skiller mellom eksternalisert atferd (utagerende) og internalisert atferd (innagerende) (Ogden, 2009).

En annen måte å se på atferdsproblemer kan være ved å se på begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon. Aggresjon er negative handlinger som utføres med en intensjon. Det er med hensikt om å skade andre (Roland, 2011).

Reaktiv aggresjon: Det er først og fremst frustrasjon og provokasjoner som er drivkraften bak reaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon kan komme fra tidligere negativ erfaringer som er relatert til sinne, angst og hyperaktivitet (Roland, 2011).

Proaktiv aggresjon: Definerer som en stabil tendens til å reagere med utadrettet aggresjon slik at det oppnås en sosial gevinst. Proaktiv aggresjon viser også en sterk sammenheng med mobbeatferd (Roland, 2011).

Dodge (1991) har en setning som sier noe om forskjellen på proaktiv og reaktiv aggresjon: «The proactive boy is troubling to others, whereas the reactive is troubled by others» (Roland 2011,s.15).

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en studie av problematferd som gir et godt eksempel på hvordan problematferd i en bestemt kontekst kommer til uttrykk. Denne studien ble gjennomført på slutten av 1990- tallet og omfattet både barne-, ungdoms – og videregående trinn. Denne studien gir et godt eksempel på hvordan problematferd i normalutvalget i en bestemt kontekst kommer til uttrykk og kan videre operasjonaliseres på andre måter enn i internalisert og eksternalisert atferd. Gjennom denne studien fant de fire hovedtyper av problematferd. Dette er en inndeling som for øvrig har fått støtte i flere andre studier (f.eks. Odgen 1998, Linderberg og Ogden 2001, Jahnsen 2000, Nordahl 2004 i Nordahl & Manger 2005).

Jeg velger å bruke denne oppdelingen i min oppgave fordi jeg synes at det er en grei og oversiktlig måte å se på atferdsproblemer. Det er en god måte å dele inn atferdsproblemer på og det dekker det jeg ønsker å se videre på. Elever trenger ikke å kun være innenfor en av disse kategoriene, men kan ha mer sammensatte problemer som gjør at de gjerne er innen flere av disse.

2.1.1 Lærings og undervisningshemmende atferd

Ved denne typen atferd kan elevene drømme seg bort, bli lett distraheret, bråker, være urolige og forstyrre andre i timene. Dette kan ses på som disiplinproblemer og er den vanligste form for problematferd på alle klassetrinn i skolen. Disse problemene er klart skolekontekstuellt betinget og forekommer først og fremst i undervisningssituasjoner. Problemer som er klasseromrelatert forekommer like ofte blant jenter og gutter også like gjerne blant skolesvake elever og skoleflinke elever (Nordahl, et al., 2005).

Som sagt så handler atferdsproblemene i skolen hovedsakelig om brudd på skolens regler, normer og forventninger. Det meste av problematferden som er registrert i skolen er antagelig en reaksjon på det miljøet som elevene møter. Det vanligste problemet i skolen omtales som lærings – og undervisningshemmende atferd.

«Læringshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (Sørli, 2000; Ogden, 1998 i Ogden 2009,s.17).

Lærings – og undervisningshemmende atferd kan føre til høyt støy – og konfliktnivå, svak faglig fremdrift og negative lærer-elev-relasjoner. Dette handler om vanlige læreres problemer med vanlige elever, men det utgjør en viktig del av problembilde hos de elevene som viser problematferd (Ogden, 2009).

2.1.2. Utagerende atferd

Utagerende atferd er den andre vanligste formen for problematferd i skole, men den forekommer sjeldnere enn lærings og undervisningshemmende atferd. Dette er atferd som innebærer handlinger som å bli fort sint, svare tilbake når voksne irettesetter deg, fysisk og verbal krangling med medelever. I norske skoler er fysiske utagering som lugging, slag og spark størst på barnetrinnet, men det synker når elevene blir eldre og vi kommer opp i høyere klassetrinn. Når vi ser på verbal utagering så stiger dette fram til slutten av ungdomskolen, mens det synker litt igjen ved begynnelsen av videregående skole. Utagerende atferd forekommer oftere blant gutter enn jenter, og denne atferden synes å være like vanlig i små og store skoler (Nordahl, et al., 2005). Dette er atferd som var er knyttet til sosial samhandling mellom elever. Det er atferds utslag som er rettet mot andre mennesker (Sørli & Nordahl, 1998).

2.1.2 Sosial isolasjon

Sosial isolasjon viser seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd. Sosial isolasjon dreier seg om å føle seg ensom på skolen. Eleven kan være deprimert, usikker og alene i friminuttene. Denne atferden vil ikke nødvendigvis gå ut over andre, men den kan være svært belastende for den eleven det gjelder. Omfanget av sosial isolasjon stiger med klassetrinn og størrelsen på skolen. Sosial isolasjon forekommer nesten like ofte blant jenter og gutter, men det er oftere blant jenter på høyere klassetrinn (Nordahl, et al., 2005). Lav selvoppfatningen kommer ofte inn i sosial isolasjon. I følge lærere var det generell engstelse og engstelse for å være i grupper med andre elever (Sørli & Nordahl, 1998).

2.1.3 Antisosial atferd

Antisosial atferd er handlinger som er tydelig i strid med sosiale normer og regler. Det dreier seg om atferd som majoriteten av oss vil betrakte som destruktiv, alvorlige regelbrudd og etisk betenkelig. Den kan ha betydelig negative eller skadelige konsekvenser for andre. Antisosial atferd innebærer fiendtlige handlinger overfor andre, vilje til å bryte regler og

opposisjon mot voksen autoritet. Ungdom som viser en form for antisosial handling som for eksempel stjeling kan også vise andre former for antisosiale handlinger som for eksempel hærværk. (Nordahl, et al., 2005). Ved antisosial atferd vises det klare indikasjoner på at elev atferd som preget av antisosial atferd i liten grad plager og provoserer omgivelsene. I omfang synes det å representere et langt større problem og en like stor utfordring for skolen (Sørli & Nordahl, 1998).

2.2 SOSIAL KOMPETANSE

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter henger nøye sammen. Sosial kompetanse beskriver hvordan barn og unge forholder seg til forventninger i omgivelsene og hvordan disse dekker deres sosiale behov. Kompetanse kan forklares med en indre kapasitet som tanker, motivasjon, følelser og sosialeffektiv atferd. Det er videre de sosialt aksepterte handlingene som denne kapasiteten uttrykkes gjennom (Ogden, 2009).

2.2.1 Sosiale ferdigheter

Det finnes to hovedtilnærminger i læring av sosiale ferdigheter, det er den sosiale ferdighetstilnærming og den sosiale problemløsningstilnærmingen.

Sosial ferdighetslæring er å lære barn og unge praktiske ferdigheter slik at de blir dyktige til å samhandle med andre (Elliot og Gresham, 2008; 1991 i Ogden, 2009). Sosial læringsteori skiller mellom innlæring og praktisering. Det som er lært, anvendes først når individet finner det lønnsomt eller på andre måter er motivert for å ta det i bruk. Den sosiale læringen bør ta utgangspunktet i den kompetansen barnet eller den unge trenger for å mestre utviklingsoppgaver (Ogden, 2009).

Den sosial – kognitive tilnærmingen «legger mer vekt på å generere alternative løsninger på sosiale problemer, på mål- middel – tenking og forståelse av konsekvenser» (Spivack og Shure , 1974; Elias og Clabby, 1992 i Ogden 2009,s.234). «Sosial problemløsning skal redusere impulsivitet og hemninger gjennom å tenke «riktig» (Spivack og Shure , 1974;1989 i Ogden 2009 ,s. 234). Det kan dreie seg om ferdigheter i å samhandle effektivt med andre i for eksempel lek eller prosjekt på skolen (Ogden, 2009).

Gresham (1992) hevder at sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er beslektede, men ikke identiske begreper. Han skiller begrepene fra hverandre slik:

«Social skills represent specific behaviors an individual exhibits in specific situations in order to perform competently on social tasks. Social competence represents an evaluative term based on judgments (given certain criteria) that a person has performed competently on a social task» (Gresham 1992,s.349).

Her ser vi at sosiale ferdigheter representerer oppførsel og individuelle følelser i den situasjonen barnet og den unge er i for å klare å utføre sosiale oppgaver. Når vi ser på sosial kompetanse så er det om barnet eller den unge har klart å gjennomføre en sosial oppgave.

Barn flest tilpasser seg og påvirkes av sine omgivelser, de bidrar dermed til å forme sitt eget oppvekstmiljø gjennom å oppsøke visse miljøer og unngå andre. De fleste barna oppholder seg på steder der de lykkes og hvor de møter noen som godtar dem og gir dem bekræftelse (Ogden, 2009).

2.2.2 Definisjon på sosial kompetanse

Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til å handle i en sosial virkelighet. Der stilles det krav til individuell ferdigheter og individets plassering innenfor fellesskapet (Ogden, 2009).

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden 2009,s.196).

Når vi bruker denne definisjonen så legges det vekt på at sosial kompetanse er funksjonell i barns forsøk på å tilpasse seg, og videre for å mestre å påvirke andre for å dekke egne sosiale behov. Sosial kompetanse er viktig for at man skal etablere kontakt, utvikle vennskap og for å skape sosiale nettverk. Sosial kompetanse påvirker hvordan barn og unge har det med seg selv, for eksempel følelsen av å være akseptert og respektert i vennegjengen (Ogden, 2009). Sosial kompetanse er et normativt begrep, det binder sammen atferd og kontekst. Det er atferd

som blir positivt vurdert av signifikante samhandlingspartnere det kan være foreldre, lærere og jevnaldrende (Nordahl, et al., 2005).

De viktigste dimensjonene eller sosiale ferdighetsområdene som begrepet sosial kompetanse innebefatter kan deles inn i fem dimensjoner (Elliott & Gresham, 2002).

Empati

Det vil si evnen til å leve seg inn i andres situasjon. Her ser vi på sosial sensitivitet og evne til desentrering. Empati handler om å se situasjonen fra den andres side, vise omtanke, respekt for andres følelser og synspunkt (Elliott & Gresham, 2002). Videre handler det om å ta hensyn til andre, lytte til venner som forteller om sine problemer eller gi uttrykk for at en blir lei seg når de ser at andre har det vondt. Empati utgjør kjernen i det gode og forpliktete vennskap (Ogden, 2009).

Samarbeidsferdigheter

Samarbeid mellom medelever beskrives som et horisontalt samarbeid mellom likeverdige partnere, mens samarbeidet med voksne er mer asymmetrisk der barnet i større grad må følge beskjeder og regler som den voksne formidler. Samarbeidsferdigheter anvendes i lek, arbeid og samhandlingsferdigheter i klasserommet (Ogden, 2009). Det vil si at det handler om å bruke tiden fornuftig når vi venter på tur, deler med andre, hjelpe andre, følge regler og beskjeder. Her dreier det seg om samarbeid med voksne og jevnaldrende (Elliott & Gresham, 2002).

Selvhevdelse

Selvhevdelse er å kunne be om hjelp og informasjon, å presentere seg og å reagere på andres handlinger, markere seg sosial ved å uttrykke egne meninger og ta standpunkt til å si nei til det man helst ikke bør være med på (Elliott & Gresham, 2002). Det handler også om å hevde egne rettigheter når disse blir utfordret eller truet av andre. Barnet eller den unge gir uttrykk for meninger, behov, følelser, og forsøker å få forståelse og respekt for disse. Samtidig som man unngår å overse eller såre andres følelser, meninger og behov. Hos barn eller unge i

skolen handler viktige selvhevdelsesferdigheter om å be andre om informasjon, å presentere seg samt reagere på andres handlinger (Ogden, 2009).

Selvkontroll

Selvkontroll handler om å ha følelsene under intellektuell kontroll. Det handler ikke bare om å undertrykke følelser, men om styring av når og hvordan følelsene skal uttrykkes. Selvkontroll forutsetter at barnet og den unge er bevisst på sine følelser og kan kontrollere sterke følelser i situasjoner som når de utsettes for fristelser, frustrasjon og nederlag (Ogden, 2009). Det handler om å regulere forholdet mellom atferd og følelser. Dette kan omtales som impuls kontroll. Det handler om evne til å ta hensyn til andre og tilpasse seg felleskapet (Elliott & Gresham, 2002).

Ansvarlighet

For barn og unge handler ansvarlighet om at man overholder familiens og samfunnets normer og regler som for eksempel å gå på skolen, komme hjem til avtalt tid, holde avtaler og være til å stole på (Ogden, 2009). Det handler også om å vise respekt for egne eiendeler, andres eiendeler og arbeid, samt kunne utføre oppgaver. En forutsetning for ansvarlighet er tillitt. Vi utvikler ansvarlighet gjennom å få medbestemmelse og ta konsekvenser av det (Elliott & Gresham, 2002).

2.2.3 Pedagogisk tilnærming

I en pedagogisk tilnærming ser vi på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter som lært atferd som kan videreutvikles. Ingen er helt uten ferdigheter og ingen er helt utlært, alle har utbytte av opplæring. Det legges like stor vekt på forebygging av problemene som det og hjelp elever som har lav sosial kompetanse. «Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv handler om hvordan skolen ivaretar sine oppgaver knyttet til barn og unges sosiale og personlige utvikling og tilpassing til samfunnet» (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim 2008,s.14). Vi kan på en annen siden se at det er avgjørende for det som skjer her og nå i et klasserom og hvordan man samhandler med andre elever og lærere i et klasserom.

Pedagogikken har et normativt aspekt som uttrykkes gjennom hvilke verdier og normer som formidles. Det må ses på hvor tyngdepunktet er mellom individ og samfunn, og videre hvilke form for sosial kompetanse vi tar sikte på å utvikle hos barn og unge (Nordahl, 2000).

Sosial kompetanse er viktig for å få sosial inkludering i barnehage og skole. Barn og unge som har manglende sosial kompetanse blir ofte oversett eller avvist. Barn som blir henvist til PP- tjenesten, psykisk helsevern og barnevernstjenesten, fungerer ofte dårligere sosialt enn sine jevnaldrende. Barn og unge som i tillegg har lærevansker, utviklingshemming, atferdsvansker eller psykiske vansker mangler ofte sosiale ferdigheter. Det kan skyldes at de ikke har lært hvordan de skal etablere relasjoner til andre. Det kan også komme av at de har problemer med å praktisere ferdighetene som relasjoner bygger på (Ogden, 2011).

2.2.4 Trening og bruk av sosial kompetanse

Det finnes forskjellige programmer for læring av sosial kompetanse. Det finnes mange opplegg for styrking av sosial kompetanse, men kvaliteten, prisen og utbredelsen er forskjellig. Vi har erfaring med følgende program: Steg-for-steg, Du og jeg og vi to, Aggression replacement Training (ART). ART handler om kreative problemløsninger i skolen og jeg skal gå videre inn på ART i min oppgave fordi jeg vet de bruker dette programmet i skolen og ressurscenteret jeg skal undersøke.

ART har sine røtter fra operant teori atferdsmodifikasjon og atferdsterapi, sosial læringsteori, kognitiv terapi og kognitiv atferdsanalyse. (Gundersen, Finne & Olsen, 2006).

ART er et strukturert pedagogisk program som har vist seg å være et effektivt redskap. Det blir brukt i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos ungdom i alder 12 til 20 år (Gundersen et al., 2006). ART er en trening av sosial kompetanse som består av trening i sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering. Treningen foregår i grupper på 4 – 8 deltakere, men størrelsen kan variere. Programmet består vanligvis av 30 timer der man bruker 10 timer på hver komponent. Vanligvis består det av 2 trenere, en hovedtrener og en medtrener. Trenere innenfor ART må ha utdanning, følger reglene og må få sertifisering (Gundersen et al., 2006).

Det viser seg at det kan være vanskelig å trene i en setting og forventer at de skal ta det med seg videre i klasserommet. For eksempel når du er på et treningsrom og trener på å beskrive

følelsene dine, isteden for å bli sint. Dette klarer du veldig bra, men når du kommer tilbake i klassen kan du gå inn i din rolle å bli distraheret av andre elementer i klasserommet. Det er lett å falle tilbake til den gamle rollen og det blir vanskelig å gjøre tingene som du klarte så bra på treningsrommet. Denne overføringen kan være vanskelig når du lærer forskjellige ting et sted, men skal ta det videre i en annen arena.

2.2.5 Forholdet mellom problematferd og sosial kompetanse

Når vi ser på forholdet mellom problematferd og sosial kompetanse er det viktig å understreke at sammenhengen er signifikant, men ikke entydig. Det vil si at det ikke er alle barn som viser problematferd, som mangler sosial kompetanse eller har lav sosial kompetanse. Det viser heller ikke at barn med atferdsvansker nødvendigvis har mangelfulle ferdigheter på alle kompetanseområder (Nordahl, et al., 2005).

Utvikling av sosial kompetanse kan hemmes av emosjonelle, kognitive og sosiale forhold (Ogden, 2009). Dette kan være fordi når følelser, motivasjon eller holdninger, kan gripe forstyrrende inn så handler det om negative forventninger, motivasjonsvikt eller aktivisering av negative følelser. De kan da bli forstyrret med at negativ følelser kommer tilbake. Vist man ser dette i forhold til atferd kan aggressiv og opposisjonell atferd eller tilbaketrekking og sosial isolasjon kan forstyrre innlæring og praktisering av sosiale ferdigheter (Ogden, 2009).

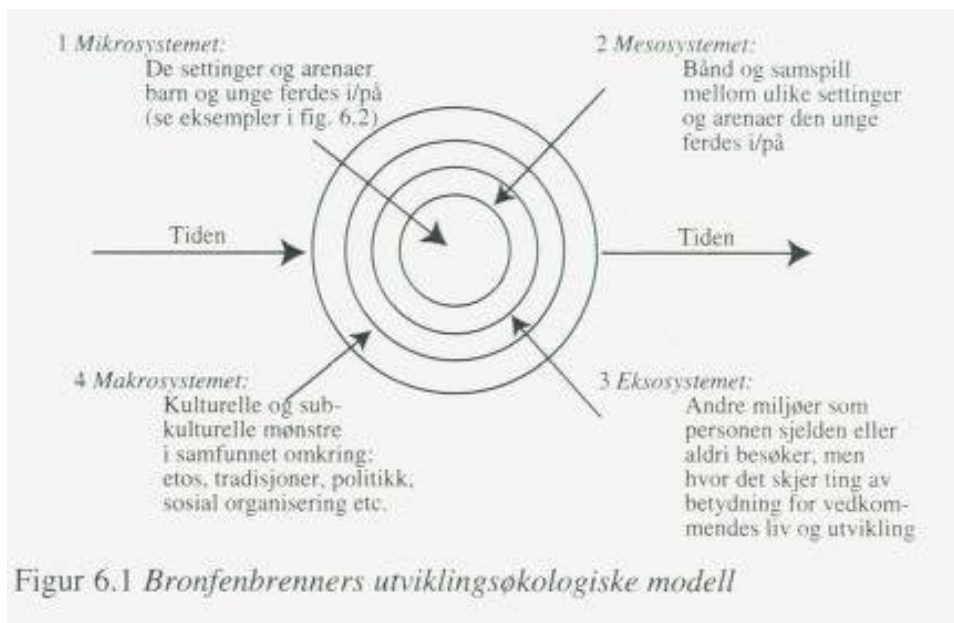
Gjennom studien til Sørli og Nordahl (1998) ser vi at i forhold til sosial kompetanse var det den eneste variabelen som hadde signifikant og gjennomgående forklaringsverdi. Dette var både i forhold til læreren og elevens atferds vurdering. Her så vi at elevene som viste høy forekomst av problematferd i skolen viste dårligere kompetanse enn andre elever som var på samme alder. Det kom også frem i studien at elevene som selv eller av sine lærere ble vurdert positivt på sosial kompetanse, sjeldent eller aldri viste problematferd i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Det var varierende hvor betydningsfulle de sosialferdighetsområde slo inn og hvilket alderstrinn det var snakk om. Problematferd i elevgruppen var primært knyttet til elevenes kompetanse på selvkontroll, selvhevdelse, empati og fleksibel tilpasning til gjeldene regler og normer i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). I denne studien konkluderes det med at sosial kompetanse og problematferd i skolen var sterkt sammenkoblede og gjensidig avhengige variabler. Da kan det sies at sosial kompetanse representerte en viktig, interessant

og relevant forklaring på hvorfor noen elever oppførte seg mer problematisk på skolen enn andre elever.

Videre skal jeg se på Bronfenbrennes økologiske modell. Jeg synes det er viktig å ha med den økologiske modellen i min oppgave fordi ut fra perspektivene i denne understrekes sammenhengen i barns oppvekst og utvikling, og hvilken påvirkning systemer rundt barnet har. Barn påvirkes av hvilke miljø de vokser opp i og har påvirkes av både for eksempel familie, skole og fritidsmiljø.

2.3 UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL

I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell ser vi på de innvirkende faktorene i et oppvekstmiljø. Dette skjer i 4 systemer som er: mikro, meso, ekso og makro.



(Figur 6.1 i Bø 2000,s.159).

Mikrosystemet

Mirkosystemet har vi i den innerste sirkelen av modellen. Mikro er en situasjon der to eller flere mennesker møtes, ansikt til ansikt. Bronfenbrenner definerer det slik: « Et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i en gitt setting med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper» (1979,s.22 i Bø 2000,s.159).

Mikronivået utgjør alle de situasjoner hvor personer er tilstedeværende, gjør noe selv, påvirkes av andres tilstedeværelse og av ting. Eksempel på mikrosystem er familie, barnehage, venner og skoleklasse (Bø, 2000).

Mesosystemet

Neste sirkel er forholdet mellom to eller flere miljøer som barnet deltar aktivt i. Det vil si forholdet mellom to eller flere mikrosystemer. Tenker vi på barn er typiske mesosystemer: Forholdet hjem- skole, hjem – kamerater og fritidsmiljø – hjem – skole. På en annen måte kan vi si at meso er forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene. Meso kan ytre seg på flere måter, det kan være med overlapping der for eksempel familien besøker skolen. Det kan også være ved geografisk nærhet, at for eksempel når naboer i rekkehus lar barna som bor der være hjemme hos hverandre slik at det utvikles en forbindelse familiene i mellom. En annen måte er ved ikke – fysisk kontakt, der meso kan utvikles gjennom vedvarende kontakt pr. telefon og indirekte kommunikasjon via en tredjeperson, for eksempel mellom foreldre og lærere på skolen til barna. Den siste måten er ved pendling, som er situasjoner hvor en eller flere personer binder arenaer sammen ved å forflytte seg fra den ene til den andre. For eksempel at barnet binder sammen skole og hjem eller far binder sammen hjem og arbeidsplass (Bø, 2000).

Eksosystem

Eksosystem er steder eller mikromiljø hvor barnet sjeldent eller aldri er selv, men hvor det skjer hendelser eller beslutninger av personer som har med barnet å gjøre. Det kan skje ting eller bli tatt beslutninger av betydning for de arenaer barnet opererer på. Her handler det om indirekte virkninger som for eksempel om mor har en jobb hun trives i og som gir henne «overskudd» til familien når hun kommer hjem. På en annen side kan det være at mor mistrives på jobben og når hun kommer hjem er hun gretten, trøtt og isolerer seg. Det som foregår på jobben til mor vil påvirke familien og dermed barnets utvikling. Ekso kan også være andre arenaer hvor foreldre ferdes, som for eksempel fagforeningen. Det kan også være skolestyret, kommunestyret og andre offentlige organer som er med på å styre utformingen av barnas egne arenaer (Bø, 2000).

Makrosystemer

I den ytterste sirkelen finner vi makro. Her er det mønsteret av verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, klassestruktur, nasjonal stil og ideologier som eksisterer i en kultur og delkultur. Fibre fra mønsteret går inn i de lavere systemene som er mikro, meso og ekso, som binder det hele sammen og setter sitt preg på deres samhandling og omgivelser (Bø, 2000).

De utgjør en dynamisk helhet som går langs tidsaksen. Bronfenbrenner mener det er viktig at et barn blir eksponert for viktige personer i sitt økologiske miljø. På grunn av at de danner basis for trygghet, identitet, sosial kontroll, internalisering og stimulering av kognitive ferdigheter (Bø, 2000).

2.3.1 Sosialiseringfaktorer i et mikromiljø

Det er tre komponenter som særlig virker vekstfremmende i mikromiljøet. Bronfenbrenner kaller disse for «the building blocks of the microsystem» (Bronfenbrenner 1979,s.22 i Bø 2000,s.166).

Aktivitet

Når det gjelder aktiviteter så har vi flere typer, det kan være aktiviteter som barn utfører alene da snakkes det om for eksempel lesing og håndtering av gjenstander. Aktiviteter som utføres i felleskap med andre, her er det snakk om for eksempel arbeid sammen med voksne, hobby som utføres sammen med bror eller gruppearbeid. Så har de aktiviteter som utføres av andre med barnet som tilskuer, her har vi for eksempel barnet observerer at mor lager mat eller dekker på bordet, at dyr stelles eller at konflikter blir løst (Bø, 2000).

Relasjoner

Her ses det på de sosiale forhold og følelser som utvikles i det menneskelige samspill. For at relasjoner skal ha en utviklende effekt, er det viktig at barnet har en annen person som gir barnet en respons eller inngår i en samhandling med barnet. En relasjon må bestå av to personer, som kalles toer grupper eller dyaden. Dyder har en sentral posisjon som

utviklingspotensialet hos Bronfenbrenner som for eksempel: Mor vasker opp, barnet krabber opp på en stol for å se på- og mor og barn snakker om hva som (Bø, 2000). I forbindelse med relasjon snakker Bronfenbrenner om gjensidighet, maktbalanse og følelser.

Roller

Bronfenbrenner legger vekt på at det er viktig å se personer i ulike roller. Dette for å kunne se hele individet i stedet for små deler av det. Roller er «et system av normer og forventninger som rettes mot en person i en bestemt posisjon som del av et sosialt system» (Bø, 2000,s.28). Dette fremmer sosialiseringprosessen til individet. Individet kan komme seg bort fra et destruktivt miljø (for eksempel rusmiljø) og se at det finnes andre positive alternativer. Jo flere nettverksbånd et individ har, jo større mulighet er det for en utvikling av trygghet, tillit, selvtillit og sunne verdier. Bronfenbrenner sier «Children need people in order to become human» (Bø, 2000, s.192).

Her ser vi at gjennom et stort sosialt nettverk er det større muligheter for at individer internaliserer samfunnets normer, regler og verdier. (Bø, 2000).

I denne modellen skjer det en tilpasning mellom individet og omgivelsene fordi de kontinuerlig virker inn på hverandre (Nordahl, et al., 2005). Når man tenker sosialøkologisk, kan man forstå atferdsproblemer i for eksempel skolen som at det rettes mot oppmerksomheten både mot eleven, men også systemet eleven er en del av. Her innebærer det at både forhold i familien, i skolen og skoleklassen blir viktig om man ser på forståelsen av hans eller hennes atferdsproblemer. Barnets eller ungdommens atferd på skolen kan også være avhengig av forholdet mellom flere systemer, som for eksempel kvalitet på kontakt mellom skole og hjem (Nordahl, et al., 2005). På en skole kan det være andre normer, regler eller forventninger til barnet enn det er hjemme. Avvikende elevatferd kan ha opphav i ulike forventninger og verdiorienteringer i disse to systemene. Systemene som er utenfor skolen og familien, og sammenhengen mellom disse systemene virker inn på barnets og deres nærmeste kontakter. Atferden til barnet kan være influert av miljøer og personer barnet ikke kommer i direkte kontakt med (Nordahl, et al., 2005). Som jeg tidligere har nevnt under eksosystem. Da vi så et eksempel på eksosystemet og at foreldres arbeidsforhold kan påvirke barnet.

Læringsstrategier som bygger på den sosialøkologiske modellen har som teoretisk utgangspunkt at atferdsproblemene som barnet har opprettholdes ved mange trekk ved den

enkelte unge og mange kjennetegn i han eller hennes økologi. Økologi er familie, skole, jevnaldrende, nabolag, foreldrenes arbeidsplass og familiens sosiale kontaktnett. Disse spiller sammen og påvirker hverandre gjensidig. Skal for eksempel atferdsproblem kartlegges og forstås, er det viktig at man bruker informasjon fra en rekke kilder knyttet til individet selv og dets miljø. Hvis vi ser på tiltakssiden kan det være avgjørende at fagfolk arbeider med de deler av barnets økologi som kan snu en negativ utvikling (Nordahl, et al., 2005).

Alle mennesker deltar i sosiale felleskap – i familien, i arbeid, på skolen, i ulike fritidsaktiviteter og blant venner. Vi er alle deltakere av ulike sosiale systemer. Disse systemene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler (Nordahl, et al., 2005).

En annen teori som jeg har valgt å ha i min oppgave er Albert Banduras sosial - kognitive læringsteori, som vi nå skal se nærmere på.

2.4 SOSIAL – KOGNITIVE LÆRINGSTEORI

Albert Bandura (1977) har utformet sosial – kognitiv læringsteori (Ogden, 2009). Banduras arbeid handler om læring som hadde sitt grunnlag i behavioristiske prinsipper om forsterking og straff, men han utfordret og utvidet det behavioristiske læringssynet. Han mente at det tradisjonelle behavioristiske synspunktet var nøyaktig, men også ufullstendig fordi de at de bare delvis kunne forklare læring. Behaviorismen overså viktige elementer og spesielt den sosiale påvirkningen på læring (Woolfolk, 2004).

På den ene siden så støtter han seg til sentrale elementer fra behavioristisk teori med at det må foreligge en form for forsterkning for at læring skal finne sted. På den andre siden bygger han inn kognitive begreper i teorien sin. Bandura mener mennesket er i stand til å huske og gjenkalle tidligere opplevelser. Banduras sosiale læringsteori er utformet gjennom observasjon og imitasjon. Vi lærer av at vi imiterer etter andres atferd (Imsen, 1998).

I den ytre verden er lærer, foreldre og jevnaldrende modeller som barn lærer atferd fra. I følge denne teorien kan læringen ha sviktet på grunn av at det har vært modeller som ikke behersker de ønskelige ferdighetene, eller som viser antisosial atferd. Sosial – kognitiv teori legger vekt på egenskaper som empati og selvkontroll. Med bakgrunn i denne teorien kan atferdsproblemer være et resultat av hvordan elever oppfatter sine mellommenneskelige

omgivelser, hvordan eleven organiserer informasjon om den og handler ut fra slike oppfatninger, informasjon og erfaringer (Nordahl, et al., 2005).

Selv om barnet lærer sosiale ferdigheter, er den først funksjonell når den tas i bruk. Et aktuelt tema her kan være overføring av læring og varighet av atferdsendring. Det at ferdigheter læres i ett miljø så vil ikke det si at det uten videre vil bli praktisert i andre miljøer. Sannsynligheten for at et barn tar i bruk lærte ferdigheter er når barn bruker det daglig. Den sosiale læring foregår gjennom observasjoner, styrkes gjennom praktisering, øvelser og tilbakemelding (Ogden 2009).

2.4.1 *Self – efficacy.*

Albert Bandura er mest kjent for sin teori om sosial læring (forrige avsnitt). Han har utviklet teorien om personens forventninger om å mestre, basert på prinsippene fra sosial læringsteori. Han trekker inn kognitive begreper og mener at personens forventninger er sentrale i motivasjonen (Imsen, 1998). Bandura har betegnelsen «self-efficacy» som kan oversettes til mestringsforventninger. Disse forventningene er viktige for hva slags aktivitet man begir oss inn på. Jo bedre tro på resultatet, jo mer energi setter vi inn. Det skilles mellom to typer forventninger, en om å klare handlingen som er nødvendig og den andre om at handlingen fører til et ønsket resultat (Imsen, 1998).

I følge Bandura blir den indre motivasjonen for å utføre en oppgave påvirket av individets forventninger av å mestre. Forventning om mestring er en vurdering personen gjør av den personlige kompetansen sin til å lykkes med en bestemt avgrenset oppgave der og da (Nordahl, et al., 2005).

I samfunnet stilles det mange krav til elever både faglig og sosialt. Mestringsforventning er som sagt viktig uansett hvilken aktivitet vi gir oss inn på. Gir vi elever oppgaver i sosial kompetanse som de mestrer er dette positivt i forhold til motivasjonen deres.

«Sosial – kognitiv teori betrakter individets utvikling som et resultat av en gjensidig samhandling mellom dets atferd, indre personlige forhold (kognitive, emosjonelle og biologiske) og forhold i omgivelsene» (Bandura 1997 i Nordal, et al.,2005,s.74).

I den ytre verden lærer barn atferd fra foreldre, lærere og jevnaldrende. De er rollemodeller for barnet. Ifølge denne teorien kan læringen ha sviktet på grunn av at modellene ikke har behersket de ønskelige ferdigheter eller at de viser antisosial atferd. Om vi ser på personlige forhold er individets forventninger om mestring viktig når atferden skal forklares. For eksempel påvirker skoleelevers forventninger i spesifikke situasjoner (som mestring av sosiale ferdigheter) læring og oppførsel i skolen (Nordahl, et al., 2005).

Teorien er opptatt av hvordan tanker og ferdigheter tilegnes, og hvordan den ene tanken eller atferden kan lede til den andre (Nordahl, et al., 2005). Det legges vekt på egenskaper som empati og selvkontroll. For eksempel sosiale ferdigheter og evnen til å kunne ta hensyn til andre og kunne kontrollere egne impulser.

Belønning kan brukes i form av presis og realistisk tilbakemelding fra en voksen etter utført oppgave eller etter prososial atferd. I følge sosial kognitiv læringsteori vil dette øke ønsket atferd. Dette skjer fordi atferden etterfølges av belønning. Belønningen styrker individets forventninger om mestring og dermed den indre motivasjonen. Her oppfatter barnet konsekvenser av sine handlinger, kan sette seg mål og planlegge fremtidige handlinger ut fra dette. Bandura (1997) hevder at «hvis ikke individer tror de kan oppnå noe positivt med sine handlinger, blir motivasjonen for å anstrenge seg lav» (Nordal, et al., 2005, s.75).

Barn og unge som har mangler knyttet til kognitive prosesser, gis opplæring der sosiale og kognitive ferdigheter bygges opp gjennom strukturell trening. Dette kan være med for eksempel ART. Opplæringen gis av instruktører eller lærere som selv har gått opplæring. De skal lære å forstå hvordan elevene tenker i sosiale situasjoner (Nordahl, et al., 2005).

Jeg vil nå komme inn på autoritativ voksen og klasseledelse, noe jeg vil gå nærmere inn på med bruk av forskjellige klasseledelsestiler.

2.5 AUTORITATIV VOKSEN

Særlig gjennom begrepet klasseledelse snakker man gjerne om autoritativ voksne. Derfor vil jeg i dette avsnitte snakke om både autoritativ voksen og klasseledelse.

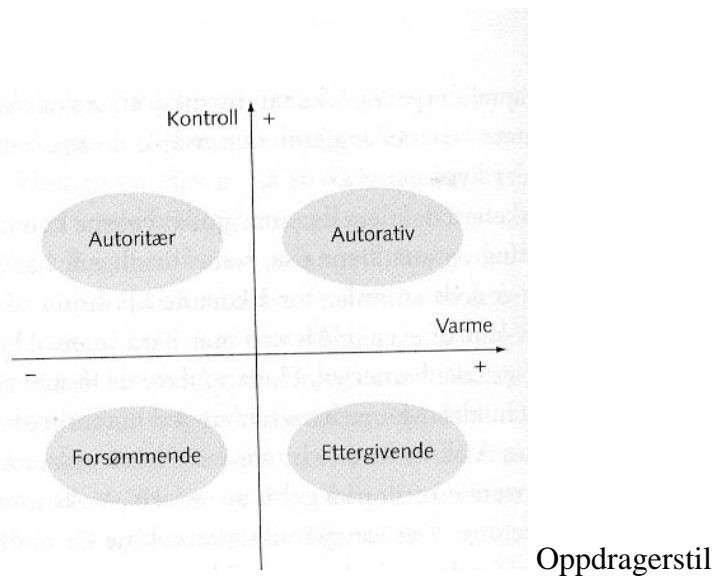
«Klasseledelse handler om å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling.» (Utdanningsdirektoratet 2012,s.2).

Når jeg snakker om autoritativ klasseledelse, tenker jeg også på autoritativ voksen i andre sammenheng en i klasserommet. Det kan være om man arbeider med enkelt elever eller har alternative oppgaver der man opptrer mer som en trygg voksen enn som en lærer på skolen.

Klasseledelse kan knyttes til organisering av undervisning i grupper av elever (i klassen). For at elever fokuserer på læring så er det nødvendig at læreren mestrer å lede aktiviteter på en måte som bidrar til læring. Forskning viser at klasseledelse er en kritisk faktor for effektiv undervisning. Klasseledelse handler om at man skal skape et positivt læringsmiljø. Her skal elevene konsentrere seg og bli motivert for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet 2012).

Det er viktig å se på klasseledelse når man arbeider med barn og unge som har utfordrende atferd. Dette gjelder i både ordinær og alternative skoler. Vi kan se på Baumrinds modell. Denne modellen handler i utgangspunktet om ulike foreldretyper og deres oppdragelsesstiler. Her snakkes det om fire hovedtyper oppdragelsesstiler: Autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende (Baumrind. 1971). Denne modellen er videreført til lærere og klasseledelse. (Roland, 2011).

Den autorative lærer har en lærerstil som utgjør en grunnleggende forståelsesramme når det gjelder håndtering av elever som viser problematferd. Her forholder man seg til to akser, kontroll og relasjon (jmf side 23). En autoritativ lærer er en som har god kontroll over elevene kombinert med aktiv relasjonsbygging, har påvirkningskraft i forhold til både faglige og sosial kompetanse (Nordal, et al., 2005). Autoritative voksne styrer og har kontroll, men kan også etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til barnet eller den unge (Nordahl, et al., 2005).



Den ettergivende læreren klarer seg godt når det gjelder å bygge relasjon til elevene, men har vanskelig med å oppnå kontroll. Lærere som er i denne kategorien har ofte problemer i møte med krevende elevatferd og kan utøve liten grad av grensesetting (Roland, 2011).

Forsømmende klasseledelse karakteriseres gjennom lav grad av relasjonsbygging sammen med manglende eller uklar grensesetting. Disse lærerne har problemer med å arbeide konstruktivt i forhold til elevene og spesielt med elever som har krevende elevatferd (Roland, 2011).

Autoritære lærere har i stor grad kontroll, men prioriterer i mindre grad relasjonsbygging til elevene. Denne lærerstilen kan påvirke elevenes motivasjon og trivsel på en negativ måte. Det er viktig at elever med krevende atferd opplever at de får relasjonell støtte, noe de i mindre grad kan forvente her. Elever med aggresjonsproblematikk kan bli trigget av den autoritære stilen, noe som igjen kan føre til mer aggresjon (Roland, 2011).

3. METODE

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valgene som jeg har tatt i forhold til metode, hvordan jeg har gjennomført datainnsamling og utvalget. Jeg vil også komme inn på hvordan jeg har behandlet datamaterialet, validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV

Jeg skal i min undersøkelse få et innblikk av hvordan de ansatte på en alternativ skole arbeider med sosial kompetanse. Jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming i min undersøkelse. Dette vil si at en tar utgangspunktet i den subjektive opplevelse, man ser på forståelse av den dypere mening i enkeltpersonens erfaringer. Forskerens refleksjoner kan da danne utgangspunktet for forskningen. Her er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene til informantene. Sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av informantens perspektiv, en skal beskrive omverden slik den erfares av informantene (Thagaard, 2009). Fenomenologisk filosofi er læren om «det som viser seg» det vil si tingene eller begivenheten slik de «viser seg» eller «framstår» for oss. Det er slik de umiddelbart oppfattes av sansene (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010). Så med en fenomenologisk tilnærming betyr det å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med forståelse av, et fenomen. Her vil et nøkkelord være «mening» fordi forskeren bestreber seg på å forstå mening med et fenomen sett gjennom andre menneskers øyne (Johannessen et al., 2010).

Videre vil jeg anvende hermeneutisk tilnærming for å fortolke informantens handlinger og utsagn. Hermeneutikk er en tilnærming der man ser på betydningen av å fortolke personers handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten» (Thagaard 2009,s.39). Det snakkes ofte om den hermeneutiske sirkel der all fortolkning består av stadig bevegelse mellom del og helhet. Mellom det man skal tolke og den konteksten det skal tolkes i, men videre også mellom det man skal tolke og vår egen forståelse. Vi må se på hvordan delene skal fortolkes, avhengig av hvordan helheten fortolkes og hvordan helheten fortolkes, avhengig av hvordan konteksten fortolkes (Johannessen et al., 2010,s.365). Den hermeneutiske sirkelen viser hvordan fortolkningen av meningsfulle fenomener må begrunnes

(Johannessen et al., 2010). Dette vil si at i min studie så må jeg forstå utsager på bakgrunn av hele intervjuet, men også forstå helheten i intervjuet på bakgrunn av enkelte sitater. Jeg ser når vi snakker om den alternative skolen, at noen av mine informanter har et utsagn om barn med problematferd. Da må jeg ikke trekke utsagnet ut av sin kontekst, da kan det virke som om dette gjelder alle barn eller unge.

3.1.1 Prosessen i fenomenologisk design

De viktigste stegene i fenomenologisk design er ifølge Creswell (1989):

Forberedelse: Her bygges det på forskerens kunnskap og tidligere erfaringer. Forskeren tar på seg forståelsesbrillene til mennesket som studeres. Alle mennesker har et fortolkningsmønster. Opplevelser kobles til fortolkninger og det er den fortolkningen folk gjør som forskeren er interessert i. I studien formuleres det slik at en forsøker å forstå meningen med den erfaringen eller det fenomenet som studeres, og informantene bes om å beskrive sine erfaringer (Creswell, 1989). I forhold til min undersøkelse har jeg min kunnskap og erfaringer i forhold til sosial kompetanse. I min jobb erfaring har jeg sett barn og unge med god sosial kompetanse og andre med lite sosial kompetanse.

Datainnsamling: Forskere samler data fra individer som har erfaring med det fenomenet som skal studeres (Creswell, 1989). Jeg tok kontakt med en alternativ skole som jeg fant ut hadde fokus på sosial kompetanse og arbeidet med elever med atferdsproblemer. Jeg brukte god tid på intervjuene slik at jeg fikk hentet inn informasjon for å belyse problemstillingen min. Mennesker møter andre mennesker, en tekst eller et fenomen med ett sett forutinntatte holdninger og meninger. Disse forutsetningene tar vi med oss i møte med verden, en forforståelse som avgjør hva slags mening vi finner i teksten eller handlingen. Under datainnsamling må forskere forsøke å forstå sitt eget fortolkningsmønster. Her kan vi se på for eksempel hva er det med meg som gjør at jeg ser fenomenet på en spesiell måte? Skal man forstå andre mennesker, er det en forutsetning at man forstår sitt eget fortolkningsmønster (Creswell, 1989). Her måtte jeg tenke ut hva mitt fortolkningsmønster var, det at jeg har barnevernspedagog utdanning og at jeg nå har gått på spesial pedagog utdanning var med på å forme mitt fortolkningsmønster.

Analysen og rapportering: Intervjuene skrives ut i sin helhet som grunnlag for analyse. En analyse består av flere steg. Den starter med forskerens helhetsinntrykk, deretter plukker man ut og identifiserer hvilke fenomener som gir mening for informanten. Dette er viktig for å redusere datamengden og kunne håndtere stoffet analytisk. Deretter forsøker forskeren å gå dypere enn det som kommer fram i intervjuteksten, noe som gjøres med systematisk analyse av de fenomenene som gir mening for informanten. Teksten skrives om fra hverdagspråk til et profesjonelt språk. Avslutningsvis må forskeren sammenfatte hvert enkelt intervju (Creswell, 1989). Jeg brukte INVIVO for å transkribere og analysere min data.

3.2 FORSKNINGSDESIGN

Når det skal gjennomføres en undersøkelse må det gjøres mange valg og overveielser. Det skal tidlig i studien tas stilling til hva og hvem som skal undersøkes. I forskning brukes betegnelsen forskningsdesign. Forskningsdesign er alt som knytter seg til undersøkelsen (Johannessen et al., 2010, s.73). Formålet med studien min er å belyse problemstillingen «Hvordan arbeides det med sosial kompetanse i alternativ skole for elever med atferdsproblemer?» Når jeg skal finne svar på min problemstilling vil det være viktig å finne forskningsdesign som legger vekt på informantens oppfatning. Jeg er videre ute etter å se hvordan de som arbeider på den alternative skolen og ressurscenteret beskriver sin praksis, tanker, begrunnelser, erfaringer og meninger. Informasjonen jeg får blir sett gjennom 4 informanternes øyner og opplevelser.

3.2.1 Intervju

Intervjuer er den mest brukte måten å samle inn kvalitativ data på. Dette er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og som gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Johannessen et al., 2010).

«Intervjuundersøkelser egner seg godt til å gi informasjon om personens opplevelser, synspunkter og selvforståelse. De som intervjues, kan fortelle om hvordan de opplever sin livssituasjon og hvordan de forstår sine erfaringer» (Thagaard, 2009, s.13).

Intervju vil egne seg for denne studien siden hovedfokuset som sakt er å få informantens tanker, begrunnelser, erfaringer og meninger om sosial kompetanse, med dette vil jeg se hvordan de arbeider med sosial kompetanse. Jeg ønsker videre å sammenligne svarene jeg får fra hver enkel aktør for å se på likheter og ulikheter i data. Da kan jeg se på om for eksempel veiledere og lærere har ulikheter i svarene sine. Det kan i liten grad generaliseres på grunn av at jeg har intervjuet en alternativ skole og ressurscenter, men det kan allikevel være at noe av det man finner i denne undersøkelsen kan være det samme om man hadde hatt intervjuer på flere skoler og ressurscenter. Jeg ønsker å gå i dybden og se på hvordan det arbeides på denne arenaen.

I et kvalitativt intervju er formålet at man benytter selve møtet mellom forsker og intervjuperson og den unike samtalen. Det som utmerker kvalitativt intervju er at vi følger opp det intervjupersonen tar opp. Videre det som kaster lys over vedkommende forståelse av det aktuelle temaet (Widerberg & Bolstad, 2001).

Å bruke intervju som metode innebærer at jeg benytter semistrukturert samtaleform til å få muntlige opplysninger, fortellinger og forståelse som er rundt ett gitt tema. Intervjuer kan være gjennomtenkt og styrt både på forhånd, med for eksempel en mer eller mindre detaljert intervjuguide og under selve intervjuet (Widerberg & Bolstad, 2001). Jeg velger å bruke semistrukturert forskningsintervju dette med at informanten får en liste med tema og noen få spørsmål på forhånd og snakker ut i fra disse temaene (vedlegg 2). Jeg valgte semistrukturert intervju isteden for strukturert intervju fordi jeg ikke ønsker å påvirke informanten med mange konkrete spørsmål. Vi oppretter da en slags samtale og får innom de forskjellige temaene.

Et semistrukturert intervju eller delvisstrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som tar utgangspunktet for intervjuet. Spørsmålene, temaet og rekkefølgen kan varieres. Når jeg gjennomførte mine intervjuer hadde vi en lett tone og samtale i begynnelsen der vi snakket litt om informanten, vi snakket om det første temaet og kom inn på de andre underveis. Hvilken rekkefølge vi kom inn på de forskjellige temaene var ulikt gjennom alle intervjuene. Det var ikke alltid jeg trengte å stille spørsmål underveis men det ble som en samtale der vi kom innom de temaene som jeg ønsket. Informantene hadde fått intervjuguide på forhånd så de var klar over problemstilling og hvilke tema jeg ønsker å snakke om.

I min oppgave var det viktig at jeg valgte temaer som var rettet mot min problemstilling, temaer som bakgrunnsinformasjon, elever med atferdsproblemer, sosial kompetanse,

autoritativ voksen, miljøet og framtidssutsikter. Jeg hadde videre noen spørsmål som var rettet mot disse hovedtemaene. Når det snakk om elever med atferdsproblemer stilte jeg for eksempel spørsmålet: Hvordan vil du beskrive problemene til elevene her på skolen? Eller i forhold til sosial kompetanse var et spørsmål: Hva kan du si om den sosiale kompetansen til elevene ved denne skolen?

3.2.2 *Intervjuguide*

Intervjuguide er en liste med temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. Disse temaene springer ut av problemstillingen som undersøkelsen skal belyses. De ulike temaene som er i intervjuguiden lages ut i fra problemstillingen som undersøkelsen skal belyse (Johannessen et al., 2010). Den skal inneholde spørsmål som gjør at den bidrar til best mulig pålitelighet og gyldighet. Ved utarbeidelse av intervjuguiden forsøker man å identifisere sentrale del temaer som inngår i den overordnede problemstillingen (Johannessen et al., 2010).

I min intervjuguide var det viktig å få innblikk i hvordan det arbeides med sosial kompetanse. Når jeg utviklet intervjuguiden var det viktig for meg å tenke på at informantene skulle få uttrykke seg med egne opplevelser. De skulle få uttrykke seg på en fri måte, men likevel hadde jeg noen hovedtemaer som var i fokus som var relevante for min undersøkelse. I utformingen av spørsmålene la jeg vekt på åpne spørsmål. Dette gjorde jeg for at informanten skulle ha mulighet til å fortelle mest mulig. Da kunne jeg heller gå dypere inn og ha oppfølgingsspørsmål på det som var relevant for min problemstilling. På denne måten avbrøt jeg ikke informanten med å begynne på et nytt spørsmål. Jeg hadde en intervjuguide som ble sendt til informantene med temaer og spørsmål, men jeg hadde også en intervjuguide selv som var mer utfyllende med kommentarer og oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke om det ble nødvendig. Jeg hadde et prøveintervju i forkant av min undersøkelse, som var for å øve meg på å intervju, men også å se om intervjuguiden min var forståelig og at jeg hadde tid til å gå innom alle temaene under intervjuet.

3.3 UTVALGET

Å velge ut hvem som skal være med i en undersøkelse er en viktig del av forskningen. Kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg, med det menes at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv. Størrelsen på utvalget vurderes i forhold til et metningspunkt. Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomener som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort (Thagaard, 2009). Hadde jeg undersøkt forskjellige skoler kunne det vært nødvendig med flere informanter, men jeg synes det var nok med mine 4 informanter fordi alle jeg intervjuet var fra samme skole og ressurscenter. Mine informanter var 2 som arbeider på ressurscenter og 2 som arbeider som lærer på den alternative skolen. På grunn av tid og ressurser valgte jeg 4 informanter. Jeg hørte om denne skolen og ressurscenteret gjennom en arbeidsplass jeg har jobbet på tidligere. Derfor synes jeg at det kunne være interessant å se på hvordan de arbeidet her. Når jeg så at både skolen og ressurscenteret samarbeidet og arbeidet mot samme typer elever, ønsket jeg å intervju både lærere og veiledere for å se på forskjeller og likheter.

3.3.1 *Kontaktetablering*

For å få informanter til intervjuene tok jeg kontakt med skolen og ressurscenteret tidlig i min undersøkelse. Jeg tok kontakt via telefon der jeg snakket med rektor og forklarte hva jeg hadde tenkt å undersøke og spurte om jeg kunne intervju hos dem. Dette stilte han seg positiv til og jeg skulle komme tilbake med mer informasjon senere. Jeg sendte informasjonsbrev og intervjuguide på mail når den var klar. Dette ble videresendt til en leder på skolen og en leder på ressurscenteret. Disse var behjelpelige med å finne to informanter hver slik at jeg fikk fire informanter til sammen. Disse tok kontakt med meg via mail der vi avtalte når jeg skulle komme og møte dem på skolen (klokkeslettet og dato).

3.4 DATAINNSAMLING

Jeg vil nå redegjøre for hvordan datainnsamlingen i min undersøkelse foregikk. Her vil jeg vise hvordan jeg foregikk prøve intervjuet og hva jeg fikk ut av dette. Videre skal jeg redegjøre hvordan jeg gjennomførte intervjuene, mitt møte med informantene og etiske betraktninger.

3.4.1 *Prøveintervju*

Jeg tok et prøveintervju på en venninne for å få øvelse i å gjennomføre intervjuet. Jeg valgte å ha prøveintervju siden jeg har lite erfaring med dette fra før. Dette gjorde jeg for å få en tilbakemelding på om det var noe uklart med mine spørsmål i intervjuguiden å se om det var mulig å gi utfyllende svar. Dette gjorde jeg også for å se hvor lang tid intervjuer cirka kom til å vare. Jeg brukte IPoden min som båndopptaker for å se hvor jeg skulle plassere den for å få best lyd og hvordan jeg skulle bruke den til å ta opp og lagre dokumentet. Ved å ha prøve intervjuet så jeg at mine temaer var forståelse fulle og at det var forståelsesfulle spørsmål. Jeg ble også tryggere på hvordan jeg skulle gå frem for å intervjuer når jeg hadde prøvd dette på forhånd. Jeg lærte at jeg skulle snakke tydelig, vise forståelse og være engasjert når informant snakket. Jeg så også at det var viktig å ta notater i mens jeg hadde intervjuet for å se at jeg kom innom alle de ønskelige temaene.

3.4.2 *Gjennomføring av intervjuene*

Når vi har intervju ansikt til ansikt har intervjuerens opptreden mye å si, jeg valgte å bruke rådene til Jacobsen (2010). Jeg foretok intervjuene på skolen de arbeidet på. Vi var på et møterom der vi ikke ble forstyrret. Jeg begynte intervjuet med en å gi informant en rask oversikt over hvordan intervjuet skulle foregå. Jeg presenterte meg selv, fortalte litt om undersøkelsen og de skrev under på et informasjonsbrev. Der stod det at de forsto undersøkelsen og at de kunne trekke seg om de ønsket det. Videre fortalte jeg dem om anonymitet og spurte om det var noe informanten lurte på. Mitt mål med å ha et åpent intervju var å få mest mulig ut av informanten. Jeg startet intervjuet med å stille generelle spørsmål. Hvis vi bruker for snevre spørsmål kan man få svar på kun det man mener er viktig, da kunne

man like gjerne brukt spørreundersøkelse som metode Jacobsen (2010). Jeg fulget også rådet om å innta en lyttende posisjon. Jeg var nøye med å være hyggelig, tålmodig og lyttende. Videre stilte jeg spørsmål under veis uten å avbryte informanten, noe som er hovedoppgaven for meg som intervjuer. Hvis informanten kom bort fra temaet jeg ønsket å snakke om prøvde jeg å komme tilbake til temaet på en naturlig måte som for eksempel når du nettopp snakket om mestring mente du at det var slik? Jeg var fokuser på hvilken kroppsposisjon jeg hadde under intervjuet. Jeg viste med mitt kropps språk at jeg var interessert i det som ble fortalt. For å vise informanten at jeg forsto hva som ble fortalt nikket jeg eller brukte bekreftende m-mm. Jeg tok notater gjennom intervjuet. Dette var for at jeg skulle bruke disse senere i analyseringen, men der var også et signal til informantene om at jeg oppfattet det som ble sakt. Jeg var nysgjerrig på hva som ble sakt og om det var noe jeg ikke forsto så spurte jeg om de kunne utdype dette mer. Hvis det var noe jeg ønsket å vite mer om noe spurte jeg om de kunne fortelle noe mer om dette. Som intervjuer bør man også observere hvordan informantene er når de snakker om temaet (Jacobsen, 2010). Jeg tok det med i intervjuet og observerte om intervjuer var stresset, avslapper eller engasjert. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om de hadde spørsmål til noe eller om de hadde noe å tilføye. Intervjuene varte i ca. 45 minutter. For å ta vare på dataene anvendte jeg båndopptaker, en iPod under intervjuet og tok egne notater. Jeg forklarte dette til informantene før jeg begynte noe de synes var greit.

3.5 ANALYSE AV DATA MATERIALET

Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg har analysert mitt datamateriale. Her vil det komme frem hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet.

3.5.1 *Transkribering*

Når intervjuet transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir det bedre egnet til å analysere. Når materialet struktureres i en tekst form blir det lettere å få en oversikt og denne transkriberingen i seg selv er en begynnelse på analyse (Kvale, 2004).

Kvale (2004) mener at det ikke finnes noen sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig. Så man må ha en strengt ordrett transkripsjon for at analysen skal utføres. Det

ordrette transkriberte muntlig språket kan vise at det er usammenhengende og forvirret tale. Skal transkriberingen gi et generelt innrykk av intervjuerens synspunkter, er det lurt å omformulere og fortette uttalelsen. Hvis analyseringen skal kategoriseres kan det være ønskelig å gjøre enkelte redigeringer av transkripsjonene.

Jeg har selv transkribert alle intervjuene. Dette har ført til at jeg har gått gjennom intervjuene på en meget detaljert måte. Jeg måtte spole en del fram og tilbake mens jeg transkriberte for å se at jeg gjentok det som ble sakt på en riktig måte. Når jeg skulle transkribere intervjuet så jeg at det var en del uforståelige setninger, gjentakelser og forvirret tale. Derfor valgte jeg å skrive noe av de om slik at det skulle blir mer forståelig og hovedpoengene skulle komme frem. Intervjuene ble transkribert på bokmål for å sikre anonymitet til informantene og gjøre det mer forståelig.

Jeg transkriberte intervjuene i programmet NVIVO. Jeg hadde først litt problemer med å få mine lydfiler inn i dette programmet, men med litt hjelp så fikk jeg det til. For å få fram de ulike temaene fra intervjuguiden ble det brukt noder som hovedtemaer. Under hvert hovedtema satt jeg inn sitater som omhandlet akkurat dette temaet. Dette gjorde jeg med alle intervjuene slik jeg fikk en god oversikt over hvert enkelt intervju, men det var allikevel samlet i et dokument i NVIVO.

3.5.2 Bearbeidelse av data

Når jeg var ferdig med å transkribere intervjuene så skulle jeg gå dypere inn i dem for å finne mer informasjon. Jeg har som tidligere nevnt bearbeidet min data i programmet NVIVO.

I min analyseprosess benytter jeg tematisering. Tematisering knyttes til presentasjon av materialet hvor temaet er i fokus. Her analyseres materialet ved at det er basert på temasentrerte tilnærminger. Det innebærer at vi sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene. Et hovedpoeng her er at vi går i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2009). Jeg valgte å lage temaer som atferdsproblemer, sosial kompetanse, samarbeid, autoritativ voksen, miljøet, framtidsutsikter. Så den analytiske enheten i den temasentrerte tilnærmingen er representert ved de enkelte temaene som brukes. Fokuset er rettet mot utvalgte temaer og sammenligner informasjon fra alle informantene om disse temaene (Thagaard, 2009).

For at jeg skulle sammenligne denne informasjonen brukte jeg programmet NVIVO. Her samler jeg sitater om hva informantene sier om et spesielt tema. Det er da lettere å sammenligne informasjonen for det kommer opp på en egen side i INVIVO hva informanten sa om dette temaet og hvilken informant som har sakt hva.

Tematisert tilnærming er basert på at teksten inndeles i kategorier. Kategoriene representerer temaer som er sentrale i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Så i min undersøkelse brukte jeg mine tema til å lage kategorier i INVIVO. Jeg anvendte denne metoden fordi det er en god måte å strukturere mitt materiale på.

I bearbeidelsen av data bruker man koding som er en systematisk gjennomgang av materialet. Vi identifiserer tekstelementer som gir kunnskap og gjennomgang av materialet. Identifiserte tekstelementer gir kunnskap og informasjon om hovedtemaene (Johannessen et al., 2010). Slik som jeg har gjort i programmet INVIVO. Koding er et verktøy for å påvise og organisere viktig informasjon. Med dette kan man finne, ta ut og slå sammen alle tekstdelene som knytter seg til et tema. Koding brukes for å få en oversikt, ordne datamaterialet og organisere meningsfulle utsnitt. Under kodingen ser man hvilke temaer som burde være viktigst. Kategoriene kan komme fra selve materialet i form av temaer som behandles der, disse kalles for induktive koder. Det kan også komme fra problemstilling, hypotese og nøkkelbegreper disse kalles for deduktive koder (Johannessen et al., 2010). Jeg valgte koder som kom ut fra min intervjuguide som skulle hjelpe med å belyse problemstillingen. Jeg brukte NVIVO for å organisere kodene under de ulike kategoriene. Forhåndskategoriene jeg har laget her omtales som noder. Jeg har brukt temaene ut fra min intervjuguide som noder. Ut i fra det som viste seg å være sentralt i datamaterialet ble det opprettet underkategorier. Mine temaer ble som tidligere nevnt atferdsproblemer, sosial kompetanse, samarbeid, autoritativ voksen, miljøet og framtidsutsikter. Som under kategorier brukte jeg for eksempel samarbeid som node og under her hadde jeg samarbeid med foreldre og en annen var samarbeid med hjemme skole.

3.5.3 Validitet og reliabilitet

Reliabilitet kan man knytte til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard 2009). Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker kan komme frem til de samme resultatene om han anvender samme metodene.

Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data. Vi ser på hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Innenfor kvalitativ forskning benyttes ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker og observasjoner er klart verdiladet og kontekstavhengig. Som forsker så bruker vi oss selv som instrument. Ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren så ingen andre kan derfor tolke på samme måten (Johannessen et al., 2010). Vi kan styrke påliteligheten ved at vi gir leseren en inngående beskrivelse av konteksten, dette med en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010).

Oppfølgingsspørsmål kan være med på å gi utfallene informasjon noe som kan styrke reliabiliteten. På den ene siden kan disse spørsmålene bli brukt for å finne ut om jeg har oppfattet informantens svar riktig, men på den andre siden kan det være ledende med slike spørsmål for at informanten kan føle den skal gi meg svar på det jeg ønsker. Jeg brukte oppfølgingsspørsmål som: kan du utdype det nærmere eller du sier at det er viktig med mestring er dette fordi (gjentar hva informant nettopp har fortalt) for å få en bekreftelse på om det var det informanten mente.

Validitet er knyttet til tolkningen av data. Det handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. Vi kan presisere begrepet validitet ved at man stiller spørsmålet om de tolkningene vi kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2009). Det handler om at undersøkelsen viser det den påstår at den handler om.

Når jeg utførte mine intervjuer sikret jeg god validitet med å stille be om oppklaringer om det var noe jeg lurte. Det for å unngå misforståelser, men også å stille utypene spørsmål om jeg ville vite noe mer.

Det skilles mellom forskjellige former for validitet. Her snakkes det om ytre validitet (som er når resultatet kan generaliseres), indre validitet (er om studien kan forklares gjennom en antatt hypotese) og begreps validitet som er dreier seg om relasjoner mellom det generelle fenomenet som en skal undersøke og de konkrete dataene (Johannessen et al., 2010). Min undersøkelse kunne i liten grad generaliseres, siden jeg hadde et lite utvalg.

I forhold til utvalget kan man stille seg kritisk til om de lærerne og veilederne som ble plukket ut kanskje ønsket å gjøre inntrykk på meg som forsker. Det kan være at disse ble plukke ut for at de var flinke og fikk til å arbeide med sosial kompetanse og problematferd. Vi må være oppmerksomme på gyldigheten av informasjonen vi får, men jeg fikk inntrykk av at mine

informanter var åpne og ærlige. Disse hadde også eksempler fra sin hverdag. For å styrke min validitet kunne jeg ha observert lærerne, intervjuet elever og spurt om å få vært med på veiledning. På grunn av tidsaspektet jeg har på oppgaven så valgte jeg å ikke gjøre det.

Mine informanter fikk intervjuguiden tilsendt på forhånd. Kan dette ha påvirket gyldigheten? Her tenker jeg på at for eksempel informant 4 hadde lest litt på sosial kompetanse på forhånd. Ble hun påvirket til å lese om sosial kompetanse før jeg kom? Ville informanten gi meg svar fra bøker eller egen erfaring? Den ene veilederen hadde funnet frem noen gamle skolebøker som hun hadde lest på forhånd av intervjuet. Denne veilederen sa at vi snakker jo ofte om sosial kompetanse, men at hun måtte slå opp i bøkene for å si noe konkret. Her snakket hun om empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet.

Jeg måtte videre være bevist på hvilke begreper jeg valgt å ha i intervjuguiden for jeg var ikke ute etter å teste informantene, men for å finne ut hvordan de arbeidet med sosial kompetanse.

3.6 ETISKE BETRAKTNINGER

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet noen retningslinjer forskere skal arbeide ut fra. Forskeren må ta hensyn til informantens rett til selvbestemmelse. Den som deltar skal delta frivillig og kan på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten begrunnelse. Forskeren skal respektere informantens privatliv og de som deltar skal utsettes for minst mulig belastning (Johannessen et al., 2010).

Om mine informanter ønsket å trekke seg fra mitt prosjekt var dette uten problemer. All deltakelse er frivillig dette var noe jeg informerte om i mitt brev til informantene. Alle mine informanter skrev under en erklæring der det stod at deltakelse i prosjektet er frivillig og at samtykket kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at du trenger å oppgi noen grunn (vedlegg 1). Jeg la også vekt på at all informasjon som jeg samlet inn kom til å være konfidensielt.

«Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres tilbake til enkeltpersoner taushetsbelagt» (Johannessen et al., 2010,s.96). Resultatene som inneholder

personopplysninger blir anonymisert. Jeg bruker iPod for å ta opp mine intervjuer. Jeg meldte da prosjektet mitt opp til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) som er personvernombud for forsknings- og studentprosjekter (vedlegg 3).

Det kan også oppstå etiske dilemmaer under gjennomførelse av intervjuet. Dette kan være med hvordan man gjennomfører intervjuet. Her må jeg prøve å få tillitt til informanten slik at de skal åpne seg i intervjuet. For ikke å påvirke informanten med min oppførsel eller synspunkter, så var jeg oppmerksom, nikket, smilte til informantene og viste at jeg lyttet til det de hadde og si. Jeg kommer inn og vurderer lærene og veiledernes arbeid, så jeg måtte være bevisst på hvordan jeg stilte spørsmålene slik de ikke de skulle få følelse av at jeg kontrollerte deres arbeid. Jeg må også tenke om det at jeg sendte intervjuguiden på forhånd kan være med å påvirke informantene. Jeg sendt ut intervjuguiden på forhånd slik at informant var klar over hva jeg ønsker å ha intervju om. Dette kan være en trygghet for dem og også for meg, slik at jeg får den informasjonen som er relevant for undersøkelsen.

Det var også etniske betraktninger når jeg transkriberte intervjuet, dette var i forhold til hvor viktig det er å beskytte intervjupersonens konfidensialitet og institusjonene som nevnes i intervjuet (Kvale, 2004). I min oppgave ble navner på skolen og ressurscenteret ofte nevnt, noe som jeg må passe på ikke kom med i transkriberingen. Det er også nødvendig å lagre båndene og transkripsjonene trygt å slette båndene når de ikke skal brukes lenger (Kvale, 2004).

4. PRESENTASJON AV FUNN

Jeg skal i dette kapittelet redegjøre for funn i mitt datamateriale, i neste kapittel vil jeg drøfte disse opp mot min teori. Jeg har valgt å ha funn og drøfting i to kapitler fordi jeg synes at dette ble mer oversiktlig. Jeg ønsker å få frem fellestrekk og særtrekk, dette vil jeg vise gjennom sitater. Jeg vil presentere dataen gjennom temaene som er relevant i forhold til å besvare min problemstilling.

4.1 INFORMANTENE

Mitt utvalg består av 2 kvinner og 2 menn, der to er veiledere og to er lærere på den alternative skolen. Av hensyn til anonymitet velger jeg å kalle dem informant 1 informant, 2 informant 3, og informant 4.

Informant 1: Veileder og har jobbet på ressurscenteret i 5 år.

Informant 2: Lærer som har jobbet på den alternative skolen i 8 år.

Informant 3: Lærer som har jobbet på den alternative skolen i 3 år

Informant 4: Veileder som har jobbet på ressurscenteret i 2 år.

Den alternative skolen er delt opp i forskjellige avdelinger, noen elever har et lite opphold her og denne avdelingen kalles for korttidsavdeling, mens andre elever er her over lengre tid og denne avdelingen kalles langtidsavdeling. Siden de lærerne jeg har intervjuet arbeider i dag på langtidsavdelingen, så er det deres erfaringer og praksis fra denne avdelingen som kommer frem i oppgaven.

Mine informanter bruker ofte begrepet hjemmeskolen, da er det snakk om elevens kommunale skoler i nærområdet.

4.2 ATFERDSPROBLEMER

I begynnelsen av intervjuene så snakket vi om ulike typer atferdsproblemer og hvilke problemer elevene på den alternative skolen har. Alle informantene sier elever som kun har utagerende atferd blir håndtert av hjemmeskolen selv, mens på den alternative skolen er det elever med mer sammensatte problemer. Lærerne i mine intervjuer snakker mest om atferdsproblemer de møter til daglig og veilederne snakker om atferdsproblemer som de har vert borti under veiledninger de har hatt på ulike skoler i kommunen.

Jeg vil gi en kort presentasjon av hovedfunnene i intervjuene.

Når jeg spurte hvilke atferdsproblemer elevene på denne skolen hadde, fikk jeg ulike svar, men med tanke på utagerende atferd ble det presisert gjennom informant 2 sitt svar:

De elevene får vi ikke så mye av lenger. For de håndterer skolene selv, eller det forventes at disse skal skolene håndtere selv.

Informant 2 sier:

De elevene vi får inn nå er gjerne større og mer sammensatte problemer. De er ofte gjerne relasjon skadet eller har ulike typer diagnoser. De kan også ha andre sammensatte vansker. Du kan si det slik at de har problemer som gjør det ganske utfordrende for dem. I alle fall i vanlig skole og vanlig klasse. Vi har elever her med alt i fra schizofreni eller psykose lignende tilstander og diagnoser til tourette, asperger og ADHD. Det er også elever som ikke har noe diagnose, men som er sterk relasjon skadet, som sliter sosialt og sliter med å være sammen med andre.

Her ser vi at det er mange grunner til at elevene her kan ha atferdsvansker og at det ofte ikke bare er et problem, men mange forskjellige problemer satt sammen slik at det bitt et større problem. Alle informantene var enig om at det var sammensatte problemer som var hovedfokus på skolen og ressurscenteret.

Informant 1 beskriver problematferden slik:

Vi tenker at all filosofi hos oss er at all negativ atferd er utrykk for vanskelige følelser. Det er en setning som vi har. Vi tenker at når elever har utfordrende atferd så tar følelsene overhånd og de har noe som de ikke klarer å utrykke på en eller annen måte. Så all atferd er

kommunikasjon. Så vi prøver å få tak i hva er det de kommuniserer til oss og hvordan kan vi hjelpe de med det.

Informant 4 sier

Det vi ofte ser er at de mangler evnen til å regulere seg selv. Det er jo det vi ofte trener på her på skolen, det at eleven skal skjønne hvordan andre tenker og det å forstå sine egne handlinger.

Her ses det på at problematferden kan oppstå med at elevene har vanskelig for å utrykke seg og at de prøver å utrykke seg gjennom atferden. Informant 1 sier at det er mangel på evnen til å regulere seg selv og dette er ofte noe de trener på. Dette kan da bli trent på gjennom for eksempel ART.

Forhold mellom aggresjon og sosial kompetanse kan vises med Informant 2 som nevner proaktiv og reaktiv aggresjon i forhold til sosial kompetanser ved: *Det går fint an å ha mye sosiale ferdigheter, men ikke sosial kompetanse viss du bruker de feil eller bare bruker de for å oppnå egne mål.*

4.3 SOSIAL KOMPETANSE

Sosial kompetanse er hovedfokuset i min oppgave, så derfor er spørsmålene mine knyttet opp mot dette. Jeg vil finne ut hva informantene mener om sosial kompetanse. Når vi snakker om sosial kompetanse, snakket informantene både om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse kan ses på ved at eleven bare tenker på seg selv eller at de bare tenker på andre rundt seg.

Dette viser informant 2: *Sosial kompetanse handler om å være sammen med andre, så en definisjon er jo det å kunne oppnå de målene en vil når en er sammen med andre sammen som du klarer både å ta hensyn til deg selv og den andre. Med andre ord, vi har to ytterpunkter den ene er at du bare tenker på deg selv, noe som ikke så bra for de andre. Det andre*

ytterpunktet er de som er litt slik selvutslettende, det er en del av dem også som bare tenker på andre og ikke tar hensyn til seg selv.

Informant 3 beskriver det slik:

Begrepet sosial kompetanse, det er jo et stort begrep. Det er du sikkert veldig klar over. Et par ting som er viktig: At du ivaretar deg selv samtidig som du ivaretar de andre rundt deg.

En annen informant tenker at sosial kompetanse henger nøye sammen med sosiale ferdigheter.

Informant 1:..... jeg tenker at det bygger på sosiale ferdigheter, det synes jeg er viktig fordi det er ferdighetene som vi må sette i system for elevene. Jeg tenker at sosial kompetanse er veldig viktig for å mestre. Har du god sosial kompetanse og gode sosiale ferdigheter så legger du grunnlaget for å etablere vennskap. For elevene er sosial tilhørighet kjempeviktig.

Informant 4: Du må finne gode eksempler på hva empati er og lære disse til elevene. Videre ser jeg på det i forhold til samarbeid, her tenker jeg at samarbeid har vi uansett mellom elevene og de som arbeider med dem. Jeg se også på å ha litt skjønn kontroll som å se på hva hver enkel elev trenger. Jeg synes videre det er viktig å ha selvhevdelse og kunne se på seg selv på en positiv måte. Videre ser jeg på det å kunne ta ansvar og samhandle med andre. Dette har jeg tolket fra denne (viser meg i en bok som informanten har med).

4.4.1 Arbeide med sosial kompetanse

I min oppgave ønsker jeg og finne ut hvordan vi kan arbeide med sosial kompetanse. Jeg stiller derfor spørsmålet om hvordan det arbeides med sosial kompetanse? Når jeg stiller dette spørsmålet får jeg svar på hvordan det arbeides her med sosial kompetanse og dette viser informantene med eksempler fra hverdagen. De arbeider med sosial kompetanse med at de utfører forskjellige aktiviteter med elevene.

Som informant 2 sier: *På onsdagene har vi tur dag her og da tar vi med oss de fleste elevene på avdelinga sammen og reiser ut på tur. Det er jo noe som fungerer greit. Det er ikke så mye krav til presentasjoner av faglige ting så da er det større sjanse for at det er lettere å få ting*

til. Sosialt du får til gode samtaler med elever som går sammen og snakker sammen så enkelte ting prøver vi å gjøre sammen.

En annen måte som de trener sosial kompetanse på er Aggression replacement Training (ART). Noe informant 1 kommer inn på:

Jo en måte altså en metode og trene sosial kompetanse på, der vi trener på sosiale ferdigheter som de som henger bak deg her (viser meg ART rommet) det er helt spesifikke sosiale ferdigheter som vi trener på via rollespill med mål om å ta det med oss ut i hverdagen. Så er det også i forhold til kontroll av stress eller sinne, med å indentifisere hva er det som trigger meg og klare å kjenne etter på signaler å bruke demperer på det å bruke sosialferdighet isteden for aggregasjon

Informant 3: *ART går ut på at du har en del øvelser på ART rommet. For at elevene skal få et godt utbytte av denne ART treningen, så er det viktig at disse øvelsene blir brukt også uten for treningsrommet. Når dette skal brukes på andre plasser må vi se på samarbeid. Samarbeid med andre lærere på skolen eller hjemme. Det er en generalisering, du skal få det ut til alle som er rundt denne eleven, en skal hjelpe eleven til å lykkes med. Så her ser vi at det ikke bare er på ART rommet øvelsene skal foregå. I ART rommet får du verktøyet, men så må du bruke overtøyene uten for ART rommet. Dette er grunnen til at det er treningsoppdrag i ART. Noe som vil si at elevene skal gjøre noen ting på ART rommet som de visere skal øve på disse etterpå. Disse oppdragene følger vi opp til neste gang og går gjennom dem på neste time.*

Informant 3 kommer videre med et eksempel på treningsoppdrag:

Vi kan øve på å delta eller indentifisere følelser. Da kan treningsoppdraget være at til neste gang de skal ha ART time, skal du tenke på dine følelser og se på andre følelser. Du skal kjenne på deg selv, hvilken følelse har jeg nå i denne situasjonen. Når du kommet tilbake til ART timen skal du fortelle hva du følte i den situasjonen. Noen elever kan også skrive dette ned. Det kommer an på hva eleven klarer og synes er best. De kan ofte få en muntlig eller skriftlig beskjed der det står hvilket arbeidsoppdrag de skal ha, og presentere dette. Det er også et eget treningsoppdrag i sinnekontroll, her får eleven et eget skjema som de fyller ut etter de har vært sinte.

Informant 4 mente at det handler ikke så mye om metoden vi bruker med de som utfører den: *Jeg tenker at en metode i seg selv er ikke bedre enn personen som utfører den. For eksempel er Art treneren avskrudd og lite engasjer, så vil ikke denne metoden fungere. Har treneren tro*

på ART og vil formidle dette videre så kan dette fungere for elevene og de vil ha god utbytte av det.

Andre aktiviteter som det brukes for å trene på sosial kompetanse i felleskap med alle på skolen kan være:

Informant 2: Vi har en del aktiviteter som kanskje andre skoler ikke bruker så mye eller vi bruker dem for å trene sosial kompetanse? Lunsjen her er frivillig, men alle velger å være med på det. Angående matpenger så har vi satt et rimelig beløp fordi vi vil ha alle med på det. Vi kjøper inn mat og dekker bord for elevene. Dette er kanskje noe av det viktigste vi gjør hver dag. Da er vi ute av klasserommet og modusen der, og vi kan bare sitte og snakke. Dette er gull verdt for oss i forhold til relasjonsskapning.

Andre måter som brukes er blant annet å ta med eleven ut i butikken for å handle eller kjøre en bil tur med eleven. Dette vises med utsagnet til informant 3: *Vi reiser til butikk og prøver å veksle på hvem av elevene som får bli med. Vi tar enkelt elever med på samtale, biltur, biltur er veldig effektivt. Der man kjører en tur, denne settingen er ofte fin og noen elever synes det er lettere å snakke om ting som er vanskelig på en biltur enn på skolen.*

En annen måte er at de gjør aktivitet alene med eleven om de har mulighet til det. Informant 3 sier ved eksempel: *Gå en tur alene med eleven men, da må man være nok voksne for å gjennomføre det.* Her ser vi at de må ha nok ressurser og voksne for å gjennomføre disse oppgavene.

Informant 2: Kommer det inn en som du ser bare har helt opp under stressgrensa si om moringen så går vi ikke rett inn i klasserommet, da må vi hjelpe han slik at han er klar på forhånd. Vi må vurdere om han trenger å være for seg selv, være med en voksen ut å handle eller eventuelt andre ting. Vi er såpass fleksible at vi klarer stort sett å ordne det.

Videre spurte jeg om det var en god ting å ha elever med like problemer på samme skole? Dette svarer informant 2 med et eksempel: *Vi har også noen jenter som er eller av og til i forbindelse med spiseproblemer eller selvskadning og en del slik, som en skal være forsiktig med å matche for mye. De klare det i visse settinger og situasjoner, men har en grad av sosial angst som gjør at det kan bli høye på stress om du presser dem for mye, de kan bli høye på folk (negativ påvirkning) om det er over for lang tid så noen må man være forsiktige med.*

Når jeg stilte spørsmålet: Hva er annerledes her i forhold til en ordinær skole? Fikk jeg mange svar med gode eksempler.

Informant 3: En skoledag her ikke helt lik som en typisk skoledag på en vanlig skole. Vi har timer, vi har fag, men så har vi en del tilrettelagt. Vi har andre typer, vi har turer som er veldig sosial trening i sosial kompetanse. Der vi kan være på bedrift besøk, vi har båt og reiser til andre plasser. Vi møter på folk, vi reiser med buss rundt å opplever ting, i skog, mark og i byen. Så har vi hatt noen enkelte litt lenger overnattingsturer, som også er veldig fine sosiale arenaer. Også som elevene igjen husker veldig godt. Det er noe gamle eks elever kommer tilbake så husker de turene og disse her.

Informanten legger også vekt på at de har andre aktiviteter enn på den ordinære skolen. De legger dagene opp litt andreledes og bruker andre hjelpemidler. Informant 3: *Ja så har vi litt spilleøkter, kanskje litt mer enn vanlige skoler. Vi har litt andre typer aktiviteter på ettermiddagen. Lærer på litt andre måter enn bok, fag og skrive. Ser film, ser dokumentar, bruker litt andre medier til hjelp.*

Informant 3 sier at: *Vi er mye ute og gjør ting. Vi er i snitt en gang i uka ute, og gjør alternative skoleoppgaver og forskjellige ting som er med til å hjelpe for miljøet for eleven og faglig. Når elevene er ute i naturen så er de i en annen setting. Det arbeides på en annen måte og elevene oppfører seg annerledes når de er ute, enn når de sitter inne i et klasserom.*

4.4 SAMARBEID

Jeg ønsket å se på hvordan samarbeidet mellom den alternative skolen og ressurscenteret var med hjemme skole og familie. Jeg ønsket å finne ut hvilken kontakt disse hadde og om de hadde samarbeid med andre instanser. Når jeg stilte spørsmål om samarbeid med foreldre så var det ulik mening mellom lærerne og veiledere. Lærerne mente at samarbeid var veldig viktig, de hadde ofte kontakt med familien til eleven på skolen. De var også opptatt av hvilke tilbakemeldinger som ble gitt til foreldrene, fokus på de positive tingene som skjer blant eleven. Så når jeg spurte om samarbeid mellom dem og hjemmet presiserte informant 2: *Med foreldre jobber vi mye, der har vi tett kontakt. Prøver å være gi mest mulig positiv*

tilbakemeldinger for det er ofte foreldre av type elever vi har opplevd mye negativt, de har ringt hjem med mye negative tilbakemeldinger. På hjemmeskolen så er det ikke sikkert at lærerne ikke har den ressursen, tid eller mulighet til å snakke så mye med foreldrene.

Neste lærer jeg spurte svarte veldig likt som den første med: Informant 2: *Vi samarbeider ganske tett med foreldre eller med hjem Det er veldig viktig å ha et tett samarbeid med, vi har jevnlig møter.Vi er opptatt å gi positiv tilbakemeldinger på ting som er bra. De er litt takknemlige også for å være på en skole som dette. Vi tar ansvar for skoledagen. Vi ringer ikke hjem og sier nå har han oppført seg dumt kom og hent han, eller nå har han gjort det og det. Vi har ansvar for han hele skoledagen fra begynnelse til slutt. Så om det oppstår noen problemer med de er på skolen så ønsker vi å løse dem her sammen med eleven. Vi kan da gi tilbakemelding til foreldrene ved å si, det har vært noen utfordringer på skolen i dag men disse har vi løst på en god måte.*

Her ses ikke bare på det positive for om det har skjedd noe negativt på skolen så må foreldrene få beskjed om dette men, det kan vinkles på en positiv måte som ved å si at det har vært noen utfordringer, men fokusere på hvordan disse ble løst.

Informant 3. Ja, positive tilbakemeldinger. Vi må jo også gi tilbakemeldinger på det negative, men prøver å se det positive for å forsterke eleven og forsterke tanken rundt skolen for eleven og foreldre. Det er vel ingen som liker å bare få negativt?

Samarbeidet foregikk på forskjellige måter, det var via telefon, mail og SMS. Det var mest ønskelig og snakke med dem på telefon, men om det ikke gikk så sendte de en mail eller SMS. Noen av samarbeidene kunne være vanskelig, men lærerne står på for å få det til best mulig med tanke på at dette er så viktig for elevene. Det var viktig at det jobbes sammen for elevens beste. Informant 1 viser det med å si: *Vi må dra lasset i samme retning, da snakker jeg om å inkludere foreldrene.*

Når vi ser på veilederens syn på samarbeid ser vi at de ikke har så mye samarbeid med foreldrene til elevene. De traff foreldrene på møter og om foreldrene ønsket at de skulle være med på andre møter så stiller veilederne opp. Uten om dette var det hjemmeskolen til eleven som hadde det meste av samarbeidet med foreldre og hjemmet. Som sakt av den ene veileder: Informant 1: *Som veileder treffer jeg foreldrene når vi starter opp en sak så har jeg et oppstartsmøte med skolen også har jeg et oppstartsmøte med foreldre her hos meg uten*

skolen er til stede, så jeg treffer skolen uten foreldre og foreldre uten skolen så tar vi observasjoner også har vi møre med lærerne en gang, to ganger også inviterer vi foreldrene på et samarbeidsmøte.

Og den andre veilederen sa:

Informant 4: Ja, vi er veldig på at de (hjemmeskolen) skal ha det også for de skal drive skole-hjem samarbeidet. Så derfor har vi kun når vi starter opp en sak, så har vi kun en samtale med foreldrene så kan vi ha samarbeidsmøte vist foreldrene ønsker det. Og ofte blir vi invitert inn der vertfall om det har vert konflikt med skolen for vi er en annen rolle og kan være litt meklere.

På en skole så er det ikke bare samarbeid mellom skole og hjem. Her er det ledelse, kontakt lærer, miljøpersonell og andre instanser kan være inne. Dette kan for eksempel være barnevernstjenesten, ressurshjelpstasjonen, ressursteam, eller mestringsenheten. Det er forskjellig hvor mye samarbeid læreren og veiledere har med de forskjellige instansene.

4.5 UTVIKLING AV SOSIAL KOMPETANSE

Elevene observerer lærerne og lærer av dem, de vil kanskje imitere den læreren som de har best relasjon til. Her trekker informant 3 inn humor som et punkt. Informant 3 *Ja humor er viktig og sentralt. Dette kan være humor med personalet, humor blant elevene og litt selv ironi. Da kan elevene prøve å imitere og skape et sosialt miljø med humor.*

Et eksempel på hvordan en elev kan lære og hvordan en kan håndtere situasjonen viser informant 1: *At alt som går galt skal vi ta ansvar for og alt som går skal de få ta æren på. Det er også en læresetning som vi kanskje ikke sier så masse men vi tenker det, vist en elev for eksempel en det ligg et pennalhus ytterst på pulten og en elev dytter det ned mer eller mindre synlig så er det på en måte to måter å håndtere det på og jeg ønsker og håndtere det på den måte at oi! Nå la jeg det pennalet for langt ut på kanten slik at du tok det med deg. Kom så tar vi det opp igjen eller du kan på en måte si at den der og sette øyner i eleven og si kom igjen,*

ta det opp.

Informant 1 snakker om at noen kollegaer er flinke til å lage trygge klassemiljø og fokusere på god struktur og tydelig voksne. De bruker for eksempel belønning til prøver for å motivere til læring. Belønning kan for eksempel være seigmenn. De bruker også god til for å forklarer at elver har forskjellige behov. Dette viser informant 1 med: *Bruker tid på å snakke om at Per har sitt behov og Anne har sitt behov, vi er forskjellige. Det kan være at klassen skal ha en Norskprøve og Per får en ulik Norskprøve som er tilrettelagt for han.*

Elevene som kommer på den alternative skolen kan ha relasjonsproblemer, de har kanskje ikke hatt noen voksne å se opp til, de har ikke hatt noen signifikante andre som de har skapt noen relasjoner til. Noen velger å se opp til med elever på skolen sin. Siden disse elvene ikke går på hjemme skolen sin, har de ikke alltid noen andre elever som de ser opp til. Så det er viktig at lærerne på skolen er et godt forbilde for eleven og det påpeker informant 3: *Vi er forbilde selv om elevene kanskje ikke vil si det så er vi nok det, kanskje. Hvordan vi oppfører oss har stor betydning om hvordan eleven gjør det. På skoler kan også andre elever være forbilder, og hjelpe elever til å komme videre på en positiv måte. Det kan være litt vanskeligere her på denne skolen, fordi her har alle de andre elevene ulik oppførsel. Derfor er det ofte oss de prøver å strebe etter og se opp til.*

Noen elever har en rolle som de synes er vanskelig og komme utav, dette presiserer informant 4: *Mhm så tror jeg også at de har mange dårlige erfaringer på skolen, du har fått en rolle på skolen, som gjerne ikke er så lett å komme ut i fra. For det som jeg så med den eleven som jeg hadde, var at når han kom tilbake til skolen så var det jo rett tilbake til det gamle. Så det er jo ikke automatisert på noe vis.*

4.6 MESTRING

Når vi snakket om sosial kompetanse kom mestring inn som et tema. Mestring er veldig viktig for motivasjonen og at du gjør noe som du klarer og oppnår noe med det.

Flere av informantene mente at mestring henger nøye sammen med sosial kompetanse. Sosial kompetanse er også noe du må mestre og informant 3 presiserer dette: *I: Ja det går jo hånd i hånd egentlig, altså mangler du sosial kompetanse har du mangler som er vanskelig å mestre. Får du positiv tilbakemelding på ting du gjør, når du gjør noe positivt så får du mer mestring og da gjør du det bedre.*

ART blir også nevnt som en mestringsstrategi der de øver på de forskjellige strategier som de ønsker at eleven skal mestre. Informant 2 viser dette med: *Så det å klare å mestre de ferdighetene og få til gode relasjoner er jo kjempe viktig for læring. Alt handler jo om mestring, for å få til ting. Så mange av de som sliter med å få til sosial kompetanse, har ikke så mange venner fra positive nettverk.*

Informant 3 sier videre: *Om eleven får for vanskelige oppgaver, klarer de det ikke å gjennomføre dem. Derfor gjelder det for oss å tilrettelegge på best mulig måte. Det må ikke være for lette oppgaver for da opplever ikke eleven mestring, men eleven kan tenke at dette gidder jeg ikke. Det er en balanse for å finne oppgaver som de skal klare å mestre, men som ikke skal være for enkle. Elevene trenger mestring for å økes selvtillit og få mer kompetanse.*

4.7 AUTORITATIV VOKSEN

Når jeg stiller spørsmålet om autoritativ voksen så snakker alle informantene om Baumrind (1971) modell om oppdragerstiler. Alle informantene mener at autoritativ er viktig i forhold til arbeid med sosial kompetanse. Modellen er noe alle informantene tar opp i intervjuet her skal jeg vise dette gjennom utsagnene.

Informant 1 snakker mye om Baumrinds modell i forhold til klasseledelse i intervjuet, det dukker ofte opp igjen gjennom hele intervjuet og er mye i fokus. Dette kan presiseres med: *klasseledelse er kjempe viktig det har så mye å si for enkeltelevers mestring og tilhørighet om jeg kan si det slik. Videre snakkes det også mye om modell om klasseledelse:*

Informant 1: *Ja for her går grensene (viser til modellen) ulike ord, men den autoritative er her høy på grenser og høy på relasjon, jeg liker å bruke relasjon (det står omsorg noen plasser) Relasjonen er utrolig viktig i atferds korrigerings.*

Informant 2 sier:

Selve begrepet autoritativ voksen bruker vi en del her, dette er begrepet fra modellen til Baumrind,(1971) som vi ser i boka til (Nordahl, et al., 2005). Vi synes klasseledelse modellen er viktig å se på, her ser vi på balansen mellom klare og tydelige grenser og relasjon. Vi er nødt til å ha en relasjon til elevene, vi må ha en positiv relasjon til alle.

Informant 3:

Ofte skiller man jo mellom autoritær klasseledelse og ettergivende klasseledelse. Autoritær klasseledelse er at vi er streng, konkret og at det ikke er noe relasjon, tillit eller varme til eleven. Ettergivende vil si at du sier ja til alt som elevene ønsker, det er ingen faste regler eller rutiner. Autoritativ ledelse tar på en måte vare på den ledelsen og har kontroll på gruppa samtidig som en har varme og tillit. Har omsorg for dem, det går på at de har dialog med eleven at de tar dem på alvor samtidig som du har kontroll.

Informant 4 snakker om klasseledelse ved:

Den med varme og kontroll (autoritativ klasseledelse). Og ikke blir for mye av verken det ene eller det andre, men finne balansen der så godt vi kan, og det krever jo veldig mye av refleksjon av den voksne ved å vite hvor grensen går. Når vi ser på modellen til Baumrind,(1971) så skal vi holde oss på midten ikke vippe over på for mye varme eller for mye kontroll. Så tenker jeg det må være en tydelig leder i klassen, det er kjempe viktig. Det er med disse ordene at elevene blir sett, hørt og forstått.

Å være en autoritativ voksen og ha god klasseledelse kan visere med Informant 1 som legger vekt på hvordan en startet skole året. Hvordan en lager strukturer i begynnelsen av skole året som for eksempel: *Så jeg er opptatt av at lærere setter strukturer for eksempel når det er ny lærer i klassen eller når det er ny skolestart når du begynner i august. Det gjelder å være bevisst på hvordan vi snakker i klassen. For eksempel her i klasse 8 F så gjør vi slik eller her i klasse 9A er det ikke lov å spise midt i timen. Her snakker læreren til alle elevene som en gruppe, det blir ikke så individbasert.*

4.8 LÆRINGSMILJØ

Miljøet spiller en stor rolle for elevene. Informant 2 presiserer dette med: *Vi har stor tro på at det er miljøet og rammene til lærerne som må endres, ikke eleven i seg selv. Dette er fordi vi ikke kan endre elevene, men vi kan gjøre mange miljømessige endringer for å tilrettelegge for elevene.*

Humor er som tidligere sakt et sentralt punkt. Det er viktig i forhold til personalet, men også for å skape et sosialt miljø blant elevene. Har vi humor og prøver å ha godt humør så er det kjekkere for alle. Når jeg videre spør om hva som er forskjellen på denne alternative skolen og hjemme skolene, ser vi at en viktig faktor er at de er flere lærere per elev. *Informant 3:*

En viktig faktor hos oss er at vi er flere lærere på elevene. På hjemme skolene er det ofte store klasser, noe som jeg har erfart kan gjøre det vanskelig å se og hjelpe de elevene som har utfordrende atferd. Her har vi større mulighet for å hjelpe disse elevene og vi har større mulighet til å ha kontakt og tett samarbeid med foreldre.

For å ha et godt miljø er det viktig at vi forstår hverandre.

Informant 4: *Jeg mener der er viktig å utvikle en forståelse og relasjon til elevene.*

Informanten tar frem en bok som på den ene siden er bilde av et 6 tall som kan tolkes på to ulike måter ut i fra hvilken vei du ser på boka. *Jeg synes dette er et bra bilde og belyse der på. For deg kan det se ut som er 6 tall men for meg ser det ut som et 9 tall, hvem har mest rett?*

Kanskje vi har like rett begge to, men vi står på forskjellige plasser å ser på det? Jeg opplever ofte at om det er et problem som oppstår så er vi opptatt av hvem som hadde skylden for det, istedenfor å se på løsninger.

Miljøet på den alternative skolen er annerledes enn på hjemmeskolen informant 4 mener at : *Ja jeg tenker jo i det første fordi skolen ikke klarer å tilpasse seg elevene, vi har jo egentlig en lov som sier at elever skal ha tilpasset undervisning i forhold til sine forutsetninger. Og av og til blir det så komplisert at det ikke fungerer.*

Når jeg stillet spørsmålet om informantene kunne beskrive med 3 ord hva dere gjør her for å skape et godt miljø for elevene. Her hadde informantene forskjellige meninger på hva et godt miljø. Alle nevnte 3 forskjellige ting, men det virket som det var vanskelig for dem å si kun 3

for det kom noen ekstra ord i tillegg. Relasjon var det orde som skillet seg ut for det var noe 3 av 4 informanter svare. Klasseledelse var det 2 av 4 som nevnte og andre ord var felleskap, forståelse, holdning, åpenhet, uteskole, humor og voksen rolle.

Om vi ser på hva skolen legger fokus på, så kommer dette frem igjennom Informant 2: *På vår skolen så er det vel tilhørighet, respekt og mestring.*

4.9 FRAMTIDSUTSIKTER

Når vi snakket om framtidutsikter var det snakk om framtidutsikter i forhold til skolen og i forhold til elevene. I spørsmålene om framtidutsikter spør jeg om det er behov for slike alternative skoler. Slik svarer informant 2: *Ja det varierer, vi ser at akkurat nå har vi behov for dette, men det kommer an på hvilket behov hjemmeskolene har. Målet vårt er at vi som lærere og veiledere gjør en så god jobb med elevene, og hjelpen vi gir til hjemmeskolene er så god at vi ikke trenger slike alternative skoler.*

Når vi videre ser på framtidutsiktene i forhold til elevene som har vært på skolen og ressursentret så synes informant 1 at det er viktig å hjelpe dem tidligere: *Vi kommer ofte inn når ting har gått gale over tid og dette er noe vi prøver å endre. Vi prøver å ha fokus og få skolen til å forstå at vi må komme inn tidligere.*

De prøver å hjelpe dem videre med for eksempel å søke på videregående skole. Informant 2: *Vi fyller de jo ganske tett over til videregående skole og hele søknadsprosessen med, samarbeider tett med PPT og fylke for å finne noe videregående skoletilbud til disse elevene. De fleste elevene her er fritatt for karakterer slik at de søker på særskilt opptak en måned før ordinær opptak til videregående. Slik at det for å gi de størst sjanse for å lykkes å gå på videregående*

Vi ser at noen av de som har gått her har en veldig positiv utvikling. Informant 3: *noen er jo her lenger tid og noen elever har veldig positiv utvikling. Der elever har gått fra å ikke være sosiale i det hele tatt til å ikke komme inn i et klasserom, ikke skrevet et ord på flere år til å skrive flere sider til å være sosial å være med andre elever og klare og takle og være i klasserommet. Så generelt er utviklingen positiv.*

Målet for dem er at de skal tilbake i ordinær skole, men dette må ses an på hver enkel elev.

Informant 4: Slik som jeg tror, jeg har ikke vert her lenge, men det er ikke alltid vi klarer å få de tilbake, men det er det som er målet. Vi har klart å hjelpe noen av elevene tilbake til hjemmeskolen men det kan være vanskelig. Det er også en del forskning som sier spesialscole ikke er bra, så det beste er å få dem tilbake til sin hjemmeskole.

5. DRØFTING AV FUNN

For å svare på min problemstilling, hvordan det arbeides med sosial kompetanse på denne skolen og ressurscenteret har jeg gjennomført 4 intervjuer med ti veiledere og to lærere. Jeg har presentert hoved funnene som jeg fikk ut av mine intervjuer i kapittel 4. I dette kapitlet skal jeg drøfte mine funn i lys av teorien jeg presenterte i kapittel 2.

5.1 FORSTÅELSE AV BEGREPET ATFERDSPROBLEMER

Ut fra det informantene sier om atferdsproblemer kan vi si at de fleste elevene som kommer i kontakt med skolen eller ressurscenteret har sammensatte problemer.

I forhold til oppdelingen til Sørli og Nordahl (1998) som besto av lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon, anti- og sosial atferd ser vi at de trenger ikke bare å ha et av disse problemene, men de kan ha sammensatte problemer. Når det var snakk om utagerende atferd var dette noe som hjemmeskolen tok hånd om selv. Det betyr ikke at elevene på denne skolen ikke kunne være utagerende, men det vil si at dette ikke var hovedproblemet elevene hadde. Jeg fikk inntrykk av at det var lærings- og undervisningshemmende atferd som var hovedproblemet.

Ogden (2009) definerer det slik «Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings – og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden 2009,s.18).

Informant 2 viser dette med å si at de har slike problemer at det gjør det utfordrende for dem i en vanlig skole i en vanlig klasse. Her ser vi at atferdsproblemer er at eleven ikke klarer å håndtere skolens regler, normer og forventninger. Denne atferden hemmer undervisning- og læring aktiviteter som igjen hemmer læring og utvikling. Når en elev ikke får læring og utvikling på den ordinære skolen må den få hjelp til dette. Elever som ikke klarer å tilpasse seg eller få utbytte av ordinærundervisning kan få spesialundervisning. Dette kan de få etter enkeltvedtak, jmfør opplæringsloven § 5-1 (Utdanningsdirektoratet 2013).

Er det bare for elevens beste at han eller hun får spesialundervisning? Hva med de andre i klassen? Om en elev konstant forstyrrer i en undervisningssituasjon kan dette gå ut over de andre elevene i klassen. En lærer har ofte mange elever i en klasse, noe som kan gjøre det vanskelig for dem å hjelpe en elev som har spesielle behov samtidig som han skal ta hensyn til å ivareta behovene til resten av klassen. Informant 3 viste dette med at på hjemmeskolene er det ofte store klasser, noen som gjør det vanskelig å se og gi hjelp til ed elevene med utfordrende atferd.

Elever i en klasse kan bli forstyrret av en elev som lager uro. Elever med læringshemmende atferd er som sakt at elevene drømmer seg bort, bli lett distraheret, bråker, være urolige og forstyrre andre i timene. Dette kan være negativt på grunn av at det kan påvirke de andre elevene og føre til at de også blir urolige. Samtidig kan resten av klassen være positivt for eleven og hjelpe ham til å bli bedre på skolen. Derfor kan vi lure på om det er bra og ta disse elevene ut av klassen, eller skal vi la dem være der med tanke på at de kan utvikle seg positivt ved hjelp av klassen.

Dette er en vurdering som lærere og de ansatte som arbeider på skolen må ta, men det må se på den enkelte eleven og på hvordan resten av klassen påvirkes av de valgene som blir tatt. Som det ble beskrevet av både veiledere og lærere så er problematferden noe som kan komme av at eleven ønsker å kommunisere med noen, men klarer ikke å uttrykke sine følelser.

Ogden (2009) sier at det er vanligst å skille mellom utagerende atferd og innagerende atferd. Når vi ser på oppdelingen til Sørli og Nordahl (1998) som jeg har hatt fokus på i min oppgave, kan vi se at utagerende atferd kan rettes mot lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd og anti- og sosial atferd. Innagerende atferd kan være sosial isolasjon og lærings – og undervisningshemmende. De som har utagerende atferd forbindes ofte med de som bråker i klassen lager uro og har negativ atferd mot andre. Innagerende atferd dreier seg om å føle seg ensom på skolen. Eleven kan være deprimert, usikker og alene i friminuttene (Nordahl, et al., 2005). Det er minst like viktig å fange opp de stille elevene slik at de får hjelpen de trenger.

En annen måte å se på atferdsproblemer er som Roland (2011) han skiller det ved å se på begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon. Ved reaktiv aggresjon er det ofte frustrasjon og provokasjon som er drivkraften, mens ved proaktiv aggresjon har man utadrettet aggresjon for

å oppnå en gevinst. Forholdet mellom aggresjon og sosial kompetanse kan vises med det som informant 2 sa om proaktiv og reaktiv aggresjon i forhold til sosial kompetanser. Det går fint an å ha mange sosiale ferdigheter, men ikke sosial kompetanse om du bruker den feil eller bare bruker den for å oppnå egne mål. Her ser vi at noen elever trenger å lære hvordan man skal bruke de sosiale ferdighetene som eleven allerede har.

Som vi har sett gjennom studien til Sørli og Nordahl (1998) konkluderes det med at sosial kompetanse og problematferd i skolen var sterkt sammenkoblede og gjensidig avhengige variabler. Informant 1 sier at all negativ atferd er uttrykk for vanskelige følelser. Det ses på at når elevene har utfordrende atferd, så tar følelsene overhånd og de ikke klarer å uttrykke det på en annen måte. Det kan også være med at for eksempel en elev slår en annen elev. Den eleven som blir slått kan bli redd og ønsker ikke å være med den eleven som slo. Det kan være at den eleven som slo ikke viste hvordan han eller hun skulle spør om å få leke med de andre. Derfor valgte eleven å kommunisere med å være fysisk mot de andre elevene. Informant 4 sa at elevene kan prøve å komme i kontakt med andre elever, men de vet ikke hvordan de skal gå frem så de bruker fysisk kontakt, men dette blir tolket feil av den eleven de prøver å få kontakt med. Vi må derfor arbeide med den sosiale kompetansen slik at elever kan lære seg å bruke denne, kan dette redusere problematferden hos elevene.

5.2 SOSIAL KOMPETANSE

Ogden (2009) sier i sin definisjon av sosial kompetanse at det er stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Her ser vi at vi må ha stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Dette kan være noe som elevene på den alternative skolen ikke har. Vi ser da hvor viktig det er at disse elevene får hjelp til å utvikle denne kunnskapen, ferdighetene og holdningene.

Ogden (2009) sier at sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal forholde seg til å handle i en sosial virkelighet. Mange av elevene på denne alternative skolen mangler disse grunnleggende forutsetningene. De kommer på den alternative skolen på grunn av at de trenger et alternativ opplæringstilbud og ikke klarer seg med tilbudet de får på en vanlig skole. Dette kan være fordi hjemmeskolen ikke har nok tid, ressurser eller kompetanse til å hjelpe eleven.

Som vi har sett på funn om sosial kompetanse kan vi på den ene siden se at sosial kompetanse kan ses på ved at eleven bare har seg selv i fokus, mens de på den andre siden bare kan tenke på andre mennesker de har rundt seg og glemme seg selv helt.

Gresham (1992) skiller mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Dette gjorde også mine informanter. Dette ser vi når informant 1 snakker om at sosial kompetanse bygger på sosiale ferdigheter. Informant 1 viser viktigheten av å ha disse ferdighetene ved å si at det er bra å ha god sosial kompetanse og gode sosiale ferdigheter. Disse legger grunnlaget for å etablere vennskap og å holde vennskapet ved like.

Informant 4 snakker om Elliott & Greshams (2002) dimensjoner som begrepet sosial kompetanse innebefatter. Her nevnes empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Er det slik at man må ha alle disse ferdighetene for å ha sosial kompetanse?

Empati: Handler om å se situasjonen fra den andres side, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkt (Elliott & Gresham, 2002). Mangler eleven empati er dette en grunnleggende ferdighet han eller hun må lære seg. Dette er en viktig sosial ferdighet eleven må ha for å etablere gode vennskap. Informant 4 sier at vi må finne gode eksempler på empati og lære disse videre til elevene.

Samarbeidsferdigheter: Handler om å bruke tiden fornuftig når vi venter på tur, dele med andre, hjelpe andre, følge regler og beskjeder (Elliott & Gresham, 2002). Det er viktig både for de voksne og eleven at han klarer å samarbeide med andre elever når de for eksempel har gruppearbeid. Informant 4 sier at samarbeid er en nødvendighet for å oppnå ønsket resultat, og at samarbeid er noe man opplever i gjennom hele livet så samarbeidsferdighet er viktig å

lære seg.

Selvhevdelse er at vi kan be om hjelp og informasjon. Det å presentere seg og å reagere på andres handlinger, markere seg sosial ved å uttrykke egne meninger og standpunkt å si nei til det man helst ikke bør være med på (Elliott & Gresham, 2002). Dette er veldig viktig i forhold til elevene på skolen. Som informant 4 sier så må de kunne heve seg på en positiv måte. Videre er det viktig at de lærer å si nei for ikke å havne i de negative miljøene. De må lære å vise hvem de er som person og bli trygge nok til å klare å utføre dette.

Selvkontroll: Her ser vi på å regulere forholdet mellom atferd og følelser. Det handler videre om evne til å ta hensyn til andre og tilpasse seg felleskapet (Elliott & Gresham, 2002). Dette viser informant 3 ved å si at eleven må ta hensyn til seg selv. Samtidig som han må ta hensyn til andre. Hvis dette er noe eleven ikke mestrer er det veldig viktig at han lærer seg selvkontroll. Hvis de ikke klarer å kontrollere sine følelser kan dette få følger for andre ved at for eksempel stoler kastes rundt i klasserommet. Dette er ikke bra verken for eleven som utagerer, læreren eller medelever.

Ansvarlighet: Det handler om å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid, samt kunne utføre oppgaver. Ansvarlighet kan utvikles gjennom å få medbestemmelse og ta konsekvenser av det (Elliott & Gresham, 2002). Dette vises med informant 3 sitt utsagn om at de får en oppgave i for eksempel sinnekontroll og klarer å utføre denne til neste gang de møtes. Ansvarlighet er viktig for elevene å lære når de skal stå på egne ben.

Informant 1 viser viktigheten av å ha disse ferdighetene ved å si at det er bra å ha god sosial kompetanse og gode sosiale ferdigheter. Disse legger grunnlaget for å etablere vennskap og å holde vennskapet ved like.

ART er en metode som brukes til å jobbe med sosial kompetanse og lære elevene sosiale ferdigheter. ART har som tidligere sagt sine røtter fra operant teori, atferdsmodifikasjon, atferdsterapi, sosial læringsteori, kognitiv terapi og kognitiv atferdsanalyse (Gundersen et al., 2006). Dette er en metode som fungerer veldig bra på denne skolen og ressurscenteret. Hvorfor er dette en bra metode og hvorfor fungerer den på den alternative skolen? Som informant 4 sa er det ikke metoden i seg selv som virker, men det er hvordan ART treneren utfører den. Det vil si at om det er en som har ART timene som ikke synes det er noe nyttig, er avskrudd og lite engasjert vil nok ikke metoden fungere. Når den som underviser i ART

timene er engasjert, har tro på metoden og engasjer så vil den fungere. Slik som det gjør på denne skolen her.

Den alternative skolen bruker også andre aktiviteter for å arbeide med sosial kompetanse. Her kan vi se på Bø (2002) som snakker om aktiviteter som utføres i felleskap med andre, for eksempel arbeid sammen med voksne, hobby som utføres sammen med en bror eller gruppearbeid. Aktiviteter som den alternative skolen har mer enn andre skoler kan for eksempel være spille økter. Dette kan være bra for elevene siden de er i et felleskap, men kan det gå ut over faglig undervisning? Er dette spilleøkter som elevene får faglig kompetanse av? Og er dette spill som er lagt opp til elevenes nivåer?

De har også felles lunsj, noe informant 2 sier er en frivillig ordning som alle velger å være med på. Her blir det kjøpt inn mat, dekker på og alle sitter sammen rundt bordet og spiser og snakker. Noe informant 2 mener er en veldig fin måte å trene på sosial kompetanse. Her sitter de sammen med andre elever og lærere og skaper relasjoner. De må samarbeide med å sende hverandre mat over bordet og kan ha en hyggelig stund sammen utenfor klasserommet. Dette kan være en god måte for elevene for å være med andre. De er ikke i klasserommet, så så kan de oppføre seg annerledes enn i en time og det kan være positivt for elevene å se andre sider av hverandre.

En annen aktivitet som informant 3 synes er en god måte å snakke med eleven på er om de tar en biltur sammen for å handle mat. Her kan man skape en god samtale og kanskje komme inn på hva eleven synes er vanskelig og prøve å komme frem til løsninger. Jeg har selv erfart at dette er en fin måte å komme i kontakt med ungdom på. Når de er i en annen setting enn i klasserommet eller på skolen kan det være lettere å snakke om ting. Er du i en bil så er der heller ikke fare for at andre elever eller lærer skal høre det som eleven velger å snakke om. En annen måte som allerede er nevnt er turer. Hele klassen eller små grupper går tur. De bruker naturen til å lære faglige ting. Her er det opp til læreren å være kreative. Her kan de for eksempel regne ut hvor lang tur de har gått. Noen elever lærer bedre når de er ute, det kan være at de syntes at det er mer spennende måte å lære på. Andre elever kan synes at det kan være distraherende å være andre plasser enn i klasserommet. Dette er noe læreren må ta hensyn til å se på hva hver enkel elev trenger.

5.3 ARBEID MED SOSIALKOMPETANSE

Hvordan arbeides det med sosial kompetanse i den alternative skolen? Jeg vil drøfte dette gjennom noen hovedtema samarbeid, utvikling, mestringsforventning, autoritativ voksen og miljøet.

5.3.1 Samarbeid

I den utviklingsøkologiske modellen (jmf s 15) ser vi som sakt at det skjer en tilpasning mellom individet og omgivelsene fordi de kontinuerlig virker inn på hverandre (Nordahl, et al., 2005).

Samarbeid er en viktig del både for ressurscenteret og den alternativ skolen. Det er samarbeid mellom hjemmeskole, foreldre, ansatte og alle som påvirker eleven. Jeg velger å se på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell der vi ser på de innvirkende faktorene i et oppvekstmiljø. Som allerede nevnt i teori delen skjer dette i de fire systemene mikro, meso, ekso og makro (Bø 2000). Jeg vil fokusere på meso systemet siden det er her samarbeider mellom foreldre – skole, hjemme skole – alternativ skole er mest relevant i forhold til min oppgave. Jeg vil også se på ulike roller som kan oppstå i mikrosystemer.

I mikrosystemet er det hvor eleven selv er med og kan påvirke det som skal skje, men de kan også bli på virket av mennesker rundt dem. Dette kan være for eksempel på skolen hvor de har noen diskusjoner som eleven selv er med i, eller det kan være at de har et møte på skolen hvor eleven selv er med og kan si sine meninger. På den måten får eleven være med å hører på hva de andre har og si.

I meso systemet ser vi på forhold i 2 miljøer som barnet deltar aktivt i. Her kan vi tenke oss at familien er det ene miljøet og den alternative skolen er det andre miljøet. Her kan vi se på forhold som at for eksempel familien besøker skolen. Det kan også være slik som informant 3 sier om samarbeid med familie, at de har kontakt via telefon, mail og SMS.

I ekso systemet er det miljøer hvor eleven sjeldent er selv men det har en påvirkning på eleven. Det kan som tidligere vist være for eksempel at mor ikke trive på jobben og er trøtt og sliten når hun kommer hjem. Da har hun kanskje ikke har over skudd til å hjelpe barnet sitt med for eksempel lekser, det kan da videre påvirker eleven med at han kommer på skolen

uten å ha gjort leksene sine. Om læreren da spør eleven om han kan vise leksene kan denne eleven blir så frustrert at de kan hende at eleven utagerer noe som igjen får konsekvenser for eleven.

I det ytterste systemet, makrosystemet, er det et bredere perspektiv på hva som påvirker kulturelle og subkulturelle mønster i samfunnet. Her kan det være at gjennom ulike departementer reguleres for eksempel skole gjennom lærerplaner.

I forhold til Bronfenbrenner økologiske modell kan vi stille oss noen spørsmål. Fokuserer den mye på miljøene barnet vokser opp i? Kanskje vi skal ha mer fokus på hvert enkelt barn.

Bronfenbrenner sier «Children need people in order to become human» (Bø, 2007s 192). Her mens jo større nettverksbånd individet har jo større mulighet er det for en positiv utvikling. Her ser vi hvor viktig det er å hjelpe elevene til å utvikle et nettverk. Har de mangel på sosial kompetanse kan det være vanskelig å ta vare på mennesker rundt seg. Så om vi lærer eleven å utvikle sosial kompetanse kan dette hjelpe dem med å utvikle et større nettverk.

Noen av elevene på denne skolen har kanskje ikke så mange voksne å se opp til i sin oppvekst. Elevene trenger en spesiell person i livet som er et forbilde (signifikant andre). Som informant 3 sier så blir det lærerne på den alternative skolen som blir den spesielle personen om de ikke har noen hjemme eller på fritiden. På hjemme skolen kunne det være at de så opp til andre elever, men her på den alternative skolen er de så lite elevantall og disse elevene har forskjellige problemer derfor kan det ble vanskelig og se opp til medelever. Dette er fordi at på den alternative skolen kan det være elever som har samme problemer. Det kan også være de ikke bruker like lang tid sammen i hverdagen, fordi kan ha ulike timer og grupper. Da kan lærere ofte blir forbilder, derfor har det en stor betydning for hvordan lærerne oppfører seg rundt eleven, men også hvordan de oppfører seg rundt kollegaer på skolen.

Videre kan vi se på rollene som eleven har på hjemmeskolen kan de kanskje ha roller som klassens klovn eller, den stille eller tøffe eleven. Disse rollene er noe som kan være vanskelig og komme ut av. Når elevene kommer på den alternative skolen kan de komme ut av denne rolle. Hvis det slik at eleven en gang skal tilbake til hjemme skolen, kan det være lett og skli i den rollen som de hadde i klassen i utgangspunktet. Informant 4 sier at når en først har fått en negativ rolle så kan denne være vanskelig å komme ut av. Dette kan også ses ut i fra metoden ART som de bruker på den alternative skolen, men for eksempel at de lærer hva de skal gjøre når de blir sinte, de lærer en måte å mestre sinne på. Det klarer de veldig bra på den

alternative skolen, men om de kommer tilbake på hjemmeskolen så er dette noe som blir glemt. For at de skal unngå dette så har de alltid i fokus å øve på forskjellige mestringsstrategier og øver på disse for å vite hvordan de kan reagere i ulike situasjoner i forskjellige miljø. Nordahl, et al., (2005) sier at alle mennesker deltar i sosiale fellesskap i forhold til familie, skole, blant venner og fritidsaktiviteter. Her er alle deltakere av ulike sosiale systemer. Systemene her danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler.

5.3.2 Utvikling

Banduras sosiale læringsteori er utformet gjennom observasjon og imitasjon. Vi lærer av at vi imiterer etter andres atferd (Imsen, 1998). Slik informant 3 viser med at lærere kan være elevens forbilder. Derfor må vi være klar over egen oppførsel, siden eleven ofte imiterer og ser opp til oss.

Som vi ser lærer vi av å imitere og observere andre, så for at eleven skal utvikle seg positiv er det viktig at eleven har noen positive mennesker å se opp til å lære av. De kan også lære av andre elever. Som informant 3 sier at på skoler kan andre elever være forbilder, om dette er en elev som har sosial kompetanse og er trygg på seg selv kan det hjelpe eleven å utvikle seg på en positiv måte.

Vi kan da lure på om det er bra og sette elever med problemer i samme skole. Om elevene på denne skolen har hatt dårlige rollemodeller i sin oppvekst, kan de velge å se opp til andre elever på skolen. Noe som informant 2 sier om at man må være forsiktig med å sette sammen elever med for eksempel spiseproblemer. Disse elevene vil ikke være et bra forbilde for andre elever på skolen.

Det er ikke sikkert at elevene som går her er gode rollemodeller for andre fordi alle elevene på den alternative skolen har sine egne problemer. Der er vel ikke bra å være i et miljø der alle de andre elevene har problemer?

Når elevene kommer på den alternative skolen får de hjelp på deres nivå. De blir sett, hørt og det ønskes at de får en positiv utvikling av å gå der. På en annen side er det vel ikke bra å sette elever med problematferd på samme skole? Vil ikke disse elevene påvirke hverandre på en negativ måte?

Informant 2 forklarer dette med et eksempel der de har hatt noen jenter inne med selvskading eller spiseforstyrrelser. Han sier vi skal være forsiktige med å sette disse for mye sammen, da det kan ha negativ påvirkning på dem. Så de må være forsiktig med hvilke elever de setter sammen eller om de skal være sammen i det hele tatt. Hvis for eksempel en jente med selvskading er mye sammen med en annen jente med det kan dette trigge dem slik at de får lyst til å selvskade seg mer. En annen ting vi kan tenke på er at disse elevene ikke alltid har et nettverk eller venner å være med. Hvis de finner seg venner i andre elever på skolen så kan det være at de blir presentert for negative miljøer etter skolen. Noe som igjen ikke er bra for eleven fordi det ønskes jo at eleven skal finne positive miljøer å være i hvor de kan lære, og utvikle seg på en god måte. Ogden (2009) sier dette ved at barn flest tilpasser seg og påvirkes av sine omgivelser, de bidrar dermed til å forme sitt eget oppvekstmiljø gjennom å oppsøke visse miljøer og unngå andre. Barn flest oppholder seg på steder der de lykkes og hvor de føler at de blir godtatt og der noen gir dem bekreftelse.

Når man ser på sosial kognitiv læringsteori i forhold til atferdsproblemer kan det være et resultat av hvordan elever oppfatter sine mellommenneskelige omgivelser, hvordan eleven organiserer informasjon om den og handler ut fra oppfatninger, informasjon og erfaringer (Nordahl, et al., 2005). Her kan det være at eleven har dårlige erfaringer fra skolen noe som eleven igjen kan vise med dårlig atferd. Dersom elever får mye kjeft for sin atferd på skolen kan det føre til at eleven føler at alt med skole er negativt. Hvis andre elever ikke ønsker å være med eleven på grunn av eleven atferd, blir det også negativt for den eleven det gjelder.

I følge denne sosial kognitiv lærings teori kan læringen ha sviktet på grunn av at det har vært modeller som ikke behersker de ønskelige ferdighetene (Nordahl, et al., 2005). Det kan være at for eksempel foreldrene har vært syke eller måtte jobbet overtid og lange dager store deler av barnets liv. Er det slik at de ikke har hatt modeller som de kan imitere og observere så kan de ofte se på lærerne og imitere dem. Informant 3 viser dette med at det da er viktig at lærerne oppfører seg på en måte de vil at eleven skal oppføre seg. For eksempel at vi har humor som kan være tillits skapende og skape en god relasjons bygging. Det kan vær at vi har humor med personalet, men det er også humor med elevene. Videre kan elevene prøve å skape sosiale miljøer der de tar med seg humor og det gjør at de får en morsom dag sammen med andre på skolen. Det er viktig for disse elevene og oppleve at skolehverdagen kan være noe positivt.

En annen måte er å se på hvordan en lærer håndterer en situasjon. Informant 1 viste dette med et eksempel der det ligger et pennal ytterst på kanten av en pulten. Så kommer det en annen elev å dytter dette ned på en mer eller mindre synlig måte. Da er det to måter å håndtere situasjonen på, den første er at man kan reagere med å si: Oi nå la jeg pennalet for langt ut på kanten slik at du tok det med deg. Kom så tar vi det opp igjen sammen. Dette kan det være at eleven lærer av, men så tar læreren og vinkler dette på en måte at det var et uhell, slik at eleven kan ordne opp igjen. Den andre måten å håndtere på er å sette øynene i eleven å si på en streng måte, kom igjen ta det opp igjen! Her blir det vinklet på en mer negativ måte med at dette var din feil du må ta det opp igjen. Det kan lage negativ og dårlig stemning for eleven.

Informant 1 har en fin læreregel som kan brukes i forhold til de som har opplevd mye negativt i skolen. Det som går galt skal vi som arbeider her ta ansvar for, men alt som går bra skal eleven få ta ære for. På denne måten får elevene en positiv tilbakemelding på de som de mestrer og utfører på en god måte.

Informant 1 snakker om noen erfaringer der kollegaer er flink til å lage trygge klassemiljø med å ha fokus på god struktur og være en tydelig voksen. Her bruker de belønninger for å motivere elevene til læring. Disse lærerne bruker god tid for å forklare at elever har forskjellige behov. For eksempel at de bruker tid på å snakke om at Per har sitt behov og Anne har sitt behov. Vi har forskjellige behov og derfor kan det være at vi har forskjellige prøver og pensum. Når en bruker tid på å snakke og forklare elevene at alle er forskjellige, kan vi slippe at elevene skal stille spørsmål senere om dette og at de skal synes at det for eksempel er urettferdig at ikke alle på må ha like prøver.

Utvikling av sosial kompetanse kan hemmes av emosjonelle, kognitive og sosiale forhold (Ogden 2009). Når følelser, motivasjon eller holdninger griper forstyrrende inn så handler det om negative forventninger, motivasjonssvikt eller aktivisering av negative følelser. Så om eleven allerede har negative erfaringer med skolen, kan dette være med på å gjøre læringen av sosial kompetanse vanskelig. Informant 4 sier at mange av elevene her har dårlige erfaringer på skolen og kan ha havnet i en negativ rolle på hjemmeskolen som ikke er lett å komme ut fra.

Hvorfor er det viktig at elever klarer å mestre sosial kompetanse? Og at vi hjelper de som har utfordringer innen dette?

Mange av dem som har utfordringer i sosial kompetanse kan ha vanskelig med å få venner. En elev kan lett bli misforstått hvis han ikke har empati for andre. Eleven kan havne i et negativt nettverk. Som informant 3 presiserer om du mangler sosial kompetanse kan du ha mangler som gjør at det kan være vanskelig for eleven og mestre.

Sosial kompetanse kan hemmes når eleven ikke har lært hvordan han skal gå frem for å kommunisere med andre. Informant 4 viser hvordan vi kan hjelpe eleven med å trene på å skjønne hvordan den andre personen tenker og hvordan vi forstår andres handlinger.

Bø (2000) sier at en relasjon er sosiale forhold og følelser som utvikles i det menneskelige samspill. Her ses det på de sosiale forhold og følelser som utvikles i det menneskelige samspill. For at relasjoner skal ha en utviklende effekt, er det viktig at barnet har en annen person som gir barnet en respons eller inngår i en samhandling med barnet. At en elev ikke får være med andre elever hemmer dens sosiale kompetanse. Det er viktig at eleven får jobbet med sosial kompetanse i samspill med andre. Elevene må skape relasjoner med andre og de må få respons på det de gjør. Her på denne skolen få de være sammen med andre i friminutter eller på tur dagene som de har. De er også sammen om de får undervisningen i grupper.

5.3.3 Mestringsforventning

Som tidligere vist hevder Bandura (1997) at «hvis ikke individer tror de kan oppnå noe positivt med sine handlinger, blir motivasjonen for å anstrenge seg lav» (Nordal, et al.,2005s75)

Alle informantene mente at mestring var veldig viktig for elevene. Informant 3 viser dette på en god måte med at vi ikke må gi elevene for vanskelige oppgaver, fordi da opplever de ingen mestringsfølelse og kan føle det som et nederlag. På den andre siden så må de heller ikke få for lette oppgaver, gjør elevene det så mister du hensikten med at eleven kan tenke at dette kan jeg så han eller hun gidde ikke gjøre noe for det er for lett. Dette er en balanse som lærerne på den alternative skolen prøver å finne og legger stor vekt på å få det til.

Mestring er noe vi alle trenger, spesielt de elevene som kanskje ikke har opplevd mye mestring tidligere. Elevene trenger mestring på skolen for å bli motivert, å se at kompetansen

blir bedre. De trenger også mestring for å øke selvtilliten, føle at de lykkes og vite at det er noe de klarer.

Mestring er noe som er viktig og mange elever som kommer på den alternative skolen har mangel på dette noe de arbeider mye med. ART øvelser kan brukes som mestringsstrategi. Her øver de på det som den enkelte eleven trenger. Grunnen til at det er så viktig at disse elevene øver på forskjellige mestringsstrategier er for eksempel slik informant 2 snakker om at eleven lærer å mestre forskjellige sosiale ferdigheter kan de lære å skape gode relasjoner som igjen er viktig for læring. Hvis de lærer seg sosial kompetanse kan dette være grunnlaget for dem til å få seg venner.

5.3.4 Autoritativ voksen

Skolen og ressurscenteret legger stor vekt på å være god autoritativ voksne. Jeg stilte dem spørsmålet: På skolens nettside står det at «Ved Skolen og ressurscenteret tilstreber vi en autoritativ voksenrolle». Hvordan mener du at en autoritativ voksen skal være?

En god struktur i klassen eller gruppen er noe som kommer opp når vi snakker om autoritativ voksen og informant 1 snakker om at det er viktig å ha god struktur i begynnelsen av skoleåret. Hva er god struktur? Er det noen måter å starte skole året som er bedre enn andre? Informant 1 sier da at det er viktig å tenke på hvordan du snakker til klassen. Snakker du til dem som en gruppe eller som enkeltindivid?

Som tidligere vist i funn brukte alle informantene Baumrinds modell (jmf s 23) her ser vi at varme (relasjon) og kontroll er det viktigste en autoritativ voksen har. Vi ser videre på å finne en balanse mellom dette der det verken er for mye av det ene eller det andre. Vi ser at det er viktig kunne være en voksen som har kontroll, være en trygg voksen og vite hvordan en vil ha det. På samme tid skal du skape en relasjon med elevene, vise omsorg og vise at du bryr deg om hver enkel elev.

Da vi snakket om autoritativ voksen stilte informant 1 meg et spørsmål som var: Kan du skrive om en oppgave om sosial kompetanse uten og ha med klasseledelse og autoritativ voksen? Da jeg svarte at jeg hadde sett at dette var noe jeg ønsket å ha med i min oppgave. Jeg fikk da svar at klasseledelse er kjempe viktig, det har så mye å si for

enkelteleversmestring og tilhørighet om jeg kan si det slik. Vi ser da at klasseledelse og autoritativ voksen er en viktig faktor i hvordan det arbeides med sosial kompetanse. Skal vi hjelpe eleven med å utvikle sosial kompetanse må vi skape en relasjon og være en trygg voksen. Samtidig som vi skal ha kontroll og forvente at eleven gjør oppgaver som de blir tildelt.

5.3.5 Miljøet

Problematferd er et produkt av en toveispåvirkning mellom barnet eller den unge og omgivelsene (Nordahl, et al., 2005). Her kan vi se at problematferden er rettet mot de ulike systemene barnet er en del av. Er det på hjemmeskolen eleven viser problematferd må vi tenke på om det trengs en forandring i hvordan problematferden blir håndtert, noe som gjelder om det er på den alternative skolen eller om noen kommer inn å veilede på hjemmeskolen, kan eleven tilpasse den nye måten og blir møtt på. Vi kan si at eleven blir en del av omgivelsene.

Vi ser at omgivelsene eller miljøer rundt eleven spiller en stor rolle. Dette presiserer informant 2 ved å si at det er miljøet eller rammene som må endres. Jeg stilte spørsmålet: Hva er annerledes her i forhold til en ordinær skole? Informant 1 la vekt på at man må sette en struktur i begynnelsen av skole året. For eksempel at man tenker over hvordan vi snakker til klassen. Det er viktig å tenke på at vi snakker til dem som en gruppe istedenfor at det blir individbasert.

Alle informantene svarte at dagen her var annerledes enn i en ordinærskole og du hadde andre aktiviteter. De var for eksempel ute på bedrift besøk, har tur dager, båt turer og overnattingsturer. Så på den ene siden kan vi se at de har mange spennende aktiviteter på den alternative skolen, men på den andre siden kan vi spørre oss om dette går ut over hva eleven lærer i forhold til det faglige?

En viktig faktor i forhold alternative skolen og hjemme skolen er at på hjemme skolen kan det ofte være en stor klasse. Dette viser informant 3 ved å si at det kan være vanskelig å fange opp enkelt elever i store klasser. På den alternative skolen har de flere voksne på elevene og

det arbeides med elever i grupper, dette gjør at de får tettere samarbeid med eleven og gjør at de bedre kan arbeide faglig og med sosial kompetanse på hver enkel elev.

For å finne ut hva informantene mine så på som et godt miljø stilte jeg spørsmålet: Kan du beskrive med 3 ord hva dere gjør her for å skape et godt miljø for elevene? Dette spørsmålet ble stilt for å se om alle informantene mente det samme eller om de hadde ulike meninger om hva et godt miljø var. Slik jeg presenterte i funn så vi at informantene hadde forskjellige meninger etter hva de la mest vekt på. Relasjon var et ord som skilte seg veldig ut noe som også Bronfenbrenner sier skal relasjonen ha en utviklende effekt er det viktig at eleven har en annen person som gir ham respons eller inngår i en samhandling med ham.

På den alternative skolen var det mer voksne på elevene enn på hjemmeskolen, slik at de kan bli lettere å samhandle med elevene og de ansatte er bevist på å gi elevene god respons. Dette fører til at de får skapt en god relasjon.

Hvordan oppfører en autoritativ voksen seg? Hvilken klasseledelse har lærere? Informant 1 la stor vekt på klasseledelse og hvordan lærere møter elever. De skal ha kontroll, men også se elevens enkeltes behov. Noen av informantene brukte begrepet klasseledelse mens andre valgte å snakke om autoritativ voksen. Det kom frem gjennom intervjuene at det var viktig at de som arbeidet med eleven samarbeidet, hadde like regler og satt like grenser. Her må vi tenke på de som arbeider på skolen må følge et slags mønster, de må ha klare regler for hva som gjelder på denne skolen og ha godt samarbeid.

Som utdanningsdirektoratet (2012) sier klasseledelse handler om at det skal skapes et positivt læringsmiljø. Her skal elevene konsentrere seg og bli motivert for læring og utvikling. Dette er noe som både gjelder for hjemmeskolen der veilederne er ute og veileder og på den alternative skolen. For elevene som er på en alternativ skole eller sin hjemmeskole så er læring og utvikling for elevene hovedfokuset.

5.10 FRAMTIDSUTSIKTER

Jeg spurte om framtidsutsikter for å se hvordan det var i forhold til elever og i forhold til skolen og ressurssettet. Ser vi dette i forhold til skolen så synes jeg at informant 2 har et veldig bra svar på dette. Informant 2 svarer at målet er at de skal gjøre en så god jobb at de ikke trengs mer. Vi ser med dette at om ordinærskoler får god nok veiledning og kunnskap så skal de klare å håndtere disse elevene selv og gi dem det de trenger på hjemmeskolen. Det er selvfølgelig også snakk om tid og ressurser, men det beste hadde vært om vi kunne få det til med å ikke ha alternative skoler slik at alle kunne være på sin hjemmeskole. Det er alltid elever som har spesielle behov, dette tror jeg at det alltid kommer til å være. Jeg synes det beste hadde vært om vi fikk alternative avdelinger på hjemmeskolen som kunne gitt hjelp til disse elevene. Da kunne de fått mer fagfolk med god kompetanse inn i skolene.

«Sosial kompetanse i et pedagogisk perspektiv handler om hvordan skolen ivaretar sine oppgaver knyttet til barn og unges sosiale og personlige utvikling og tilpassing til samfunnet» (Jahnsen, Ertesvåg & Westrheim 2008s14).

Når vi ser på framtidsutsiktene til elevene svarte informantene at noen elever gikk det bra med mens andre ikke klarte seg. Hvordan elevene klarte seg etter opphold på den alternative skolen var det ingen forskning på. Dette var noe som varierte fra elev til elev. Målet med den alternative skolen var å føre dem tilbake til hjemmeskolen om det var mulig. Lærerne som arbeidet på den alternative skolen i langtidsavdelingen, sier at målet er at elevene skal gå videre på videregående skole eller finne seg en jobb. Det ble på en måte deres arbeid å hjelpe elevene for å komme seg videre. Når elevene var på den alternative skolen skulle lærere hjelpe dem til å få en personlig utvikling og videre forberede dem til utfordringer som de kommer til å møte i samfunnet.

Det var flere av informantene som mente at de skulle ønske at disse elevene hadde blitt oppdaget tidligere. Informant 4 sier at om vi kunne tatt tak i dette tidligere så hadde det gjerne ikke utviklet seg slik. Da tenker jeg hvor tidlig kan vi oppdage om elevene har forskjellige problemer? Må vi kanskje helt ned til barnehage nivå for å fange opp eleven slik at disse

problemene ikke oppstår. Jeg har også fått inntrykk av at informanten mente at elevene skulle hatt hjelp mye tidligere. At de ikke skulle fått utvikle så store atferdsproblemer. Det kan være mange årsaker til dette på den ene siden kan det være tid og ressurser, men på den andre siden kan det være at det har vært elever som har for eksempel har vært stille og ikke gjort så mye utav seg slik at de ikke har blitt oppdaget før. Det er viktig at disse elevene også blir oppdaget tidlig, slik at de ikke utvikler atferdsproblemer.

6. OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan det arbeides med sosial kompetanse i en alternativ skole. Gjennom 4 intervjuer med to lærere og to veiledere forsøkte jeg å få svar på min problemstilling. Jeg har i kapittel 4 presentert funn som jeg mener kan hjelpe meg å besvare problemstillingen. I kapittel 5 drøftet jeg data opp mot teori.

Problemstillingen jeg ønsket å svare på var: Hvordan arbeides det med sosial kompetanse i alternativ skole for elever med atferdsproblemer?

6.1 OPPSUMMERING AV DATA

Sosial kompetanse og atferdsproblemer er hovedtemaene i denne oppgaven. Med bakgrunn i teori og hvordan jeg ville fremstille oppgaven har jeg kommet frem til at temaene samarbeid, utvikling, mestring, autoritativ voksen og læringsmiljøene ville hjelpe meg å belyse problemstillingen. Tilslutt skal jeg se på framtidsutsikter.

Denne oppgaven er basert på intervju av et utvalg lærere og veiledere på en alternativ skole. Derfor er det deres meninger og opplevelser i hvordan de arbeider med sosial kompetanse på denne skolen som kommer frem i min oppgave.

Som sagt er hovedtemaene jeg kom frem i undersøkelsen sosial kompetanse og atferdsproblemer. Som vist gjennom studien til Sørli og Nordahl (1998) Konkluderes det med at sosial kompetanse og problematferd i skolen var sterkt sammenkoblede og gjensidig avhengige variabler. Mine informanter mente også at sosial kompetanse og problematferd var sterkt sammenkoblede. En av hovedgrunnene til at det er så viktig å arbeide med sosial kompetanse er at vi kan redusere problematferd til elevene.

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter var noe som var svært viktig for elevene. Dette legger grunnlag for å etablere vennskap å holde vennskapene ved like. Sammen med sosial tilhørighet var dette viktig for elevene på den alternative skolen.

Når noen elever ikke viser nok av disse ferdighetene har de på denne skolen metoden ART, som gjør at de kan øve på disse. ART var hovedmetoden de brukte her for å arbeide med sosial kompetanse. Dette var en metode som de brukte gjennom hele skoledagen, og var bevist på å bruke. Elevene fikk treningsoppdrag som de skulle utføre utenfor ART rommet og lærerne hadde oppfølging på at disse oppdragene ble utført. ART har som tidligere sakt sine røtter fra operant teori, atferdsmodifikasjon, atferdsterapi, sosial læringsteori, kognitiv terapi og kognitiv atferdsanalyse (Gundersen et al., 2006).

Samarbeid er også viktig i forhold til arbeidet med sosial kompetanse. Samarbeid med foreldre, hjemme skolen, lærere og elever. Vi så at både lærerne og veilederne synes at samarbeid er viktig. Det var lærere som hadde mest samarbeid med foreldre, de hadde kontakt med dem ofte. Veilederne hadde ikke så tett samarbeid med foreldre, men de møtte foreldrene på forskjellige samarbeidsmøter. Det var viktig å få til et positivt samarbeid både for eleven og de andre som var involvert.

Når vi så på utvikling av sosial kompetanse så jeg på Banduras sosiale læringsteori som er utformet gjennom observasjon og imitasjon. Videre kom jeg inn på hvor viktig det var at elevene hadde en god rollemodell og se opp til.

Mestring er noe som er grunnleggende i arbeidet med sosial kompetanse. Det at vi mestrer en oppgave gjør at vi får motivasjon til å fortsette. Du utvikler deg, får mer kompetanse og trenger nye oppgaver å løse. Mestring er videre med på å øke selvtilliten ved å føle at de lykkes, noe som elevene har behov for.

Autoritativ voksen var også et tema som var veldig sentralt for å belyse min problemstilling. Ved skolen og ressurscenteret tilstrebet de en autoritativ voksenrolle. Alle informantene snakket om hvor viktig det var å være autoritativ voksen og om du hadde en hel klasse viste de til autoritativ klasseledelse. Baumrinds modeller var en viktig del når det var snakk om autoritativ voksen. Det å finne balansen mellom kontroll og varme var noe de hadde stort fokus på. For å arbeide med sosial kompetanse er det viktig å ha en relasjon til elevene, men også være en god rollemodell som elevene kan lære av.

Miljøet og omgivelsene spiller en stor rolle for elevene. Her snakket informantene om hva som var andelers på den alternative skolen i forhold til hjemmeskolen. Der vi så at de hadde andre aktiviteter og måter å undervise på. Videre så vi på hva lærerne og veilederne så på som et godt miljø for elevene.

Når det var snakk om framtidsutsikter så vi på hva de var i forhold til eleven som gikk på den alternative skolen. Her så vi at noen gikk det bra med og andre ikke. Videre var fokuset at eleven som hadde fått på den alternative skolen skulle tilbake til hjemmeskolen, begynne på videregående skole eller få seg en jobb. Flere av informantene sa at disse elevene skulle ha blitt oppdaget tidligere og fått tidligere hjelp.

Videre forskning i forhold til min oppgave kan være å se på hvor elevene som gikk på den alternative skolen endte opp. Fikk elevene videre utdanning? Kom elevene seg ut i arbeidslivet? Hvordan går det med elevene i dag?

6.2 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Gjennom denne oppgaven har jeg sett at det er mange måter å arbeide med sosial kompetanse. Denne alternative skolen og ressurscenteret har stor fokus på dette, de som jobber her arbeider med dette hver eneste dag. Når vi arbeider med å utvikle sosial kompetanse for elever så kan vi redusere atferdsproblemer. Jeg synes at dette er viktig å tenke på. Har vi i fokus mer arbeid med sosial kompetanse i de ordinærskolene kan dette være forebyggende for å utvikle atferdsproblemer. Det jeg også har sett er at de som skal lære elevene dette med for eksempel en metode må ha tro på at metoden skal virke.

Helt til slutt vil jeg si at jeg har lært mye av denne masteroppgaven. Jeg har utviklet meg i skriveprosessen og det har vært nyttig å komme ut i feltet. Jeg har lært hvordan det kan arbeides med sosial kompetanse og håper at dette var godt synlig i min oppgave. Jeg vil ta med meg dette videre i mitt arbeid.

LITTERATURLISTE

- Baumrind, D. (1971). *Current patterns of parental authority*. *Developmental Psychology*, 1.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Gresham, F.M (1992). Social skills and learning Disabilities. Causal, Concomitant, or Correlational? *School Psychology Review*, Vol 21, No 3, 1992, 348-360.
- Gundersen, K., Finne, J. & Olsen, T. M. (2006). *Art: En metode for trening av sosial kompetanse : Manual for 10 ukers art program : Sosiale ferdigheter, sinnekontroll, moralsk resonnering*. Nærbø: Diakonhjemmet høyskole
- Imsen, G. (1998). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse - og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S. Westheim, K. T.(2008): *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Johannessen, A., Tufte, P.A & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt

- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (vol. 11/2000). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skole*. Oslo: Læringscenteret.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 48(1), 64---68.,
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"* Oslo: NOVA.
- Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom : En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge* (vol. 4:1991). Oslo: Senteret.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*: Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hentet 07.01.14 fra:

http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2013). *Spesialundervisning. Opplæring i eller utenfor den ordinære klassen?* Oslo: Vol. 3/2013. Hentet 04.12.13 fra: http://www.eldhusetfagforum.no/LP-prosjektet/pdf/alvorlige_atferdsvansker_skoleeiere.pdf

Widerberg, K. & Bolstad, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlaget.

VEDLEGG 1

Brev sendt til informanter om deltakelse i undersøkelsen

Til Ansatte

Fra Katrine Tytland Høiland

Bøygen 50

4019 Stavanger

Mobil: 92666604

E mail: katrine_@hotmail.com

Forespørsel om deltakelse i prosjektet:

”Sosial kompetanse i alternativ skole”

Mitt navn er Katrine Tytland Høiland, og jeg skal skrive en master oppgave om sosial kompetanse i alternativ skole. Oppgaven utgjør av avslutningen på min utdanning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger (UiS).

Målet med dette prosjektet er å se nærmere på hvordan det arbeides med sosial kompetanse i alternativ skole, for elever med atferdsproblemer. Jeg vil se nærmere på personalets erfaringer, holdninger og kunnskap om sosial kompetanse i den alternative skolen. I denne forbindelse ønsker jeg å spørre deg om å være en av mine informanter i dette prosjektet. Siden du arbeider på den alternative skolen med elever som viser atferdsproblemer, vil jeg anta at sosial kompetanse er en kjent utfordring i ditt arbeid.

Jeg vil bruke intervju som metode i prosjektet. Jeg vil benytte meg av en seminstruert intervjuguide. Dette betyr at jeg har planlagte spørsmål i forkant av selve intervjuet, der det vil komme åpne spørsmål på slutten. Jeg kommer til å transkribere og analysere intervjuene. Selve intervjuet vil bestå av ca 15 spørsmål og det vil ta 45 til 60 minutter å gjennomføre. Jeg vil gjerne bruke båndopptak (iPod) under selve intervjuet, slik at det blir lettere å arbeide med datamaterialet i etterkant. Aktuelle spørsmål i forbindelse med intervjuet vil være i forhold til tema alternativ skole, sosial kompetanse og atferdsproblemer.

Datamaterialet vil anonymiseres. Det transkriberte intervjuet vil være anonymisert og båndopptakere (iPod) vil være låst inne under hele forskningsperioden (01.01 – 01.06-2014). Når denne perioden er over kommer lydopptakene til å bli slettet. Alle data vil bli behandlet konfidensielt og det er kun meg og min veileder som vil kunne vite hvem som har sagt hva. Min veileder er Svein Erik Nergaard ved Universitetet i Stavanger – Læringsmiljøsentret avdeling Porsgrunn og han skal sammen med meg sørge for at prosjektet gjennomføres etter godkjente retningslinjer.

Deltakelse i prosjektet er frivillig og samtykket kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at du trenger å oppgi noen grunn.

Jeg kommer til å ta kontakt med deg via telefon eller mail i begynnelsen av januar for å spørre om du er interessert i å være informant i prosjektet mitt. Er du interessert kan vi avtale nærmere tid for intervjuer. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer i februar.

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

På forhånd takk for hjelpen!

Hilsen Katrine Tytland Høiland

Svarslipp:

Jeg har forstått innholdet i dette prosjektet: Sosial kompetanse i alternativ skole og jeg er villig til å la meg intervjuer. Deltakelse i prosjektet er frivillig og samtykket kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at du trenger å oppgi noen grunn.

Personal (Sign)

Intervjuguide

1. Bakgrunnsinformasjon

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Utdannelse? Stilling? Hvor lenge har du vært ansatt? Arbeidserfaring?

2. Elever med atferdsproblemer

Ulike type atferdsproblemer?

- Hvordan vil du beskrive problemene til elevene her på skolen?

Årsakssammenheng?

- Hvorfor klarer ikke disse elevene seg med sitt lokale skoletilbud?

Autoritative voksne?

- På skolens nettside står det at «*Ved Skolen og ressurscenteret tilstreber vi en autoritativ voksenrolle*». Hvordan mener du at en autoritativ voksen skal være?

3. Sosial kompetanse

Hva er sosial kompetanse?

- Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?
- Hva kan du si om den sosiale kompetansen til elevene ved denne skolen?
- Hva tenker du om sosial kompetanse og mestring?
 - o Legger skolen vekt på dette?
- Har du eksempler på sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer?

Å arbeide med utvikling av sosial kompetanse

- Hva mener du må legges til grunn for å utvikle elevenes sosial kompetanse?

- Hvordan arbeider dere med elevenes sosiale kompetanse?
- Er det noen forhold du mener er spesielt viktige for utvikling av sosial kompetanse?
- Tror du at alle voksne ved skolen har samme oppfatning av disse forholdene?

4. Diverse

Miljøet

- Kan du beskrive med 3 ord hva dere gjør her for å skape et godt miljø for elevene?
- Hva er annerledes her i forhold til en ordinær skole? (Rutiner, holdninger, kunnskap)
- Fungerer elevene annerledes på den alternative skolen enn i den ordinære skolen?
Hvis ja, hva tror du er de viktigste årsakene til det?

Samarbeid

- Hvordan er samarbeidet mellom og ordinærskolen?
- Hvordan er samarbeidet mellom skole – hjem?

Framtidsutsikter

- Ser du en utvikling av elevene som har vært på den alternative skolen?
- Hvordan går det med elevene når de går tilbake til vanlig skole?

Har du noen kommentarer til slutt?

VEDLEGG 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Svein Erik Nergaard
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 16.01.2014

Vår ref: 36816 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

Harald Hårfagres gate 25
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36816	<i>Sosial kompetanse i alternativ skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Svein Erik Nergaard</i>
<i>Student</i>	<i>Katrine Høiland</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Katrine Høiland kt.hoiland@stud.uis.no

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TRONHØJ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9027 Tromsø. Tel: +47-77 64 42 36. nsd@uit.no