



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Katrine Petersen Andersen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Ella Maria Cosmovici Idsøe

Tittel på masteroppgaven: Lærerens rolle i forhold til elever som sliter med sosiale relasjoner.

Engelsk tittel: Teachers role in supporting students with social relation problems.

Emneord: Sosiale relasjoner
Tidlig tilknytning
Klasseledelse
Optimalt læringsmiljø
Relasjoner
Sosial kompetanse

Antall ord: 25829
+ vedlegg: 3

Stavanger, 09.06.2017

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en seks måneders arbeidsprosess. Det har vært både lærerikt og spennende å skrive denne oppgaven. Jeg har fått verdifull kunnskap som jeg kan dra nytte av i mitt arbeid som lærer og spesialpedagog. Jeg vil benytte denne anledningen til å takke dem som har støttet meg og gitt meg god hjelp i forbindelse med denne oppgaven.

Jeg vil aller først rette en stor takk til min veileder, professor Ella Maria Cosmovici Idsø, som har gjennom hele denne perioden bidratt med nyttig kunnskap om emnet, konstruktive tilbakemeldinger og gode råd. Hun har hele tiden vært svært engasjert i oppgaven og har fulgt meg fra start til slutt. Hennes oppmuntrende og motiverende ord underveis har gjort dette arbeidet til en positiv opplevelse.

En stor takk går også til mine fem informanter. Det har vært spennende og interessant å skrive denne masteroppgaven med deres erfaringer og kunnskap om emnet. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven. Tusen takk!

Jeg vil også rette en stor takk til min familie og svigerfamilie for barnepass av det kjæreste jeg har og oppmuntrende ord underveis. En stor takk til min arbeidsplass som har tilrettelagt og vært oppmuntrende i arbeidet med oppgaven. En ekstra stor takk til min arbeidskollega, Sigrun Ø. Hagevold, som tok seg tid til korrekturlesning av oppgaven.

Til slutt vil jeg spesielt takke min kjære samboer, Christian Kvamme, som hele tiden har støttet meg og kommet med oppmuntrende ord. Tusen takk for tålmodigheten din og for alle samtalene vi har hatt i forbindelse med denne masteroppgaven.

Sammendrag

Det er i dag flere læringssituasjoner i skolen som krever at elevene er sosialt aktive. Resultater og prestasjoner er ofte knyttet opp til gruppearbeid og fremføringer og elever som sliter sosialt kan oppleve det vanskelig å gjennomføre slike oppgaver. Det kan være flere årsaker til at elever sliter med sosiale relasjoner og forskning som jeg har referert til i denne oppgaven viser at det er en stor andel elever som er sosialt tilbaketrukne, men at flere av dem ofte ikke oppdages av læreren. Formålet med denne masteroppgaven var å se på hvordan lærere kan støtte elever som sliter med sosiale relasjoner.

Følgende problemstilling ble formulert:

Hvordan kan lærere støtte elever som sliter med sosiale relasjoner?

Det ble i denne oppgaven benyttet kvalitativ forskningsmetode med semistrukturert intervju. Utvalget bestod av fem lærere med mye erfaring og nyttig kunnskap om emnet. Det ble brukt båndopptaker under intervjuene og etter lydfilene var transkribert, ble intervjuene kodet og analysert ved hjelp av dataprogrammet NVivo. Det ble tatt utgangspunkt i kategoriene identifisering, konsekvenser, tiltak og avsluttende spørsmål, hvor kategoriene var basert på 16 forskningsspørsmål.

Hovedfunnene pekte på at lærerne opplevde at fokus på relasjonsbygging og læringsmiljø er grunnleggende for å støtte elever som sliter med sosiale relasjoner. Det kom også frem at lærerne savnet kunnskap om barn som sliter med sosiale relasjoner. Fokuset på denne elevgruppen bør være større både i utdanningsløpet for lærere, men også generelt i skolen.

Innhold

1. INNLEDNING.....	1
1.1. Tema og bakgrunn for studien	1
1.2. Studiens formål	2
1.3. Forskningsspørsmål.....	3
1.4. Studiens oppbygging.....	3
2. TEORETISK FORANKRING.....	5
2.1 Sosiale relasjoner	5
2.1.1 Relasjonskompetanse	6
2.1.2 Viktigheten av sosiale relasjoner	7
2.2 Årsaker til at barn sliter med sosiale relasjoner.....	7
2.2.1 Tilknytningsvansker	8
2.2.2 Mobbing	9
2.2.3 Introvert personlighet	10
2.2.4 Angst og depresjon	11
2.2.5 Skolevegning	12
2.3 Lazarus om stressmestring	12
2.4 Læreren og skolens rolle for å støtte disse barna	13
2.4.1 Optimalt læringsmiljø	14
2.4.2 Trygge klasserom	18
2.4.3 Intervensjoner som hjelper elever som sliter med sosiale relasjoner	19
3. METODE.....	23
3.1 Formål med forskningen	23
3.2 Valg av metode	23
3.2.1 Kvalitativ metode	23
3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju	24
3.2.3 Forforståelse	25
3.3 Vitenskapsteoretiske grunnlag	25
3.3.1 Fenomenologi	25
3.3.2 Hermeneutikk	26
3.4 Innsamling av data	26
3.4.1 Intervjuguide	26
3.4.2 Utvalg	27
3.4.3 Informert samtykke	28
3.4.4 Gjennomføring	28
3.5 Analyse	29
3.5.1 Transkribering	29
3.5.2 Meningskoding	30
3.6 Kvalitet og etiske betraktninger	30

3.6.1 Reliabilitet og validitet	30
3.6.3 Generaliserbarhet	32
3.7 Forskningsetiske vurderinger	32
4. RESULTATER	34
4.1 Identifisering	34
4.2 Konsekvenser	37
4.3 Tiltak	40
4.3.1 Læringsmiljø	40
4.3.2 Relasjoner	43
4.3.3 Tilpasset opplæring	45
4.3.4 Kunnskap	46
4.3.5 Eksterne hjelpeinstanser	48
4.4 Avsluttende spørsmål	50
4.5 Oppsummering av resultater	51
5. DISKUSJON	52
5.1 Innledende oppsummering	52
5.2 Identifisering	52
5.3 Konsekvenser	54
5.4 Tiltak	57
5.4.1 Læringsmiljø	57
5.4.3 Relasjoner	59
5.4.4 Tilpasset opplæring	61
5.5.5 Kunnskap	62
5.5.6 Eksterne hjelpeinstanser	62
5.6 Avsluttende spørsmål	64
6. AVSLUTNING	66
6.1 Konklusjon	66
6.2 Metodiske betraktninger	67
6.3 Implikasjoner for praksis og videre forskning	67
LITTERATURLISTE	69
VEDLEGG	76
Vedlegg 1	76
Vedlegg 2	78

Vedlegg 3	81
.....	82

1. Innledning

I dette kapittelet vil leseren få et lite innblikk i hvorfor sosiale relasjoner i skolen er viktig og hvordan temaet blir tatt opp i tidligere teori og forskning på området. Det er dette som bygger opp under min problemstilling i tillegg til min egen interesse for dette temaet. Videre vil jeg ta for meg studiens formål og presentere problemstillingen. Til slutt vil jeg skrive litt om hvordan strukturen for oppgaven er lagt opp.

1.1. Tema og bakgrunn for studien

Det har de siste årene vært økt fokus på psykisk helse i skolen. «En god psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse» skriver Bru, Idsøe og Øverland (2016a, s. 13) i boken *Psykisk helse i skolen*. I skolen møter man som lærer barn med ulike utfordringer knyttet til psykisk helse. Skolen er en plattform der man som lærer har mulighet til å støtte og hjelpe elever med de utfordringene de står ovenfor, slik at de vil få en bedre hverdag. Lærerne er mange timer sammen med barna og de er i den beste posisjonen til å bli kjent med dem, observere dem, støtte dem og i noen situasjoner henvise dem tidlig videre til hjelpeinstanser. Det er flere grupper elever som sliter med psykiske helseplager. Noen av disse gruppene omfatter stille elever, elever med angst, depresjon, skolevegring, mobbing og barn med tilknytningsvansker (Bru et al., 2016a). Holen og Waagane (2014), skriver om hvor viktig dette temaet er i sin forskningsrapport. Når elever har psykiske helseplager vil det være vanskelig å møte opp, samarbeide med andre, delta i sosiale situasjoner som friminutt. På grunn av flere slike utfordringer vil eleven kunne utvikle depresjoner, angst og andre psykiske helseplager (Holen & Waagane, 2014).

I Stortingsmelding nr. 22 (St.meld. nr. 22, (2010-2011), 2011), kommer det frem at et viktig mål for skolen er at alle elever skal oppleve å ha et godt læringsmiljø. Til tross for det Stortingsmeldingen sier om at skolen og lærere har ansvar for det psykososiale miljøet, finnes det lite om psykisk helse i lærerutdanningen. Det er derfor viktig med enda mer forskning om sosiale relasjoner. Oppgaven min er et bidrag i forhold til dette. Læringsmiljø er et grunnleggende utgangspunkt for at elever skal oppleve mestring og motivasjon i skolen. Det er også stor sammenheng mellom elevenes psykiske helse og deres opplevelse av læringsmiljøet i skolen (Doll, Zucker & Brehm, 2004). Bru et al. (2016a) fremhever også hvordan skolemiljøet er et av flere forhold som har betydning for barns og unges psykiske helse. Forskning viser også at sosial støtte vil være med på å øke elevenes evne til å takle

utfordringer og fremme elevenes mentale helse. Dette gjennom å stimulere mer positive vurderinger av egne ressurser og muligheter for mestring (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011).

Det kommer stadig mer forskning på områder som omhandler psykisk helse, relasjonsbygging, læringsmiljø og andre viktige tema innenfor skolen. Dette er med på å gi læreren innsikt i hvordan man som lærer kan være en god støttespiller og ressurs for elevene (Holen & Waagane, 2014). En viktig gruppe elever som sliter med psykiske helseplager tar for seg elever som er stille eller mindre sosialt deltakende (Bru et al., 2016a). Det trengs mer forskning som går eksplisitt på hvordan læreren kan identifisere og støtte de elevene som sliter med sosiale relasjoner og det er nettopp denne gruppen jeg vil fokusere på i denne oppgaven. Elever som er mindre sosialt deltakende og som har vanskeligheter for å skape gode sosiale relasjoner til andre, er en elevgruppe som har et stort behov for støtte og hjelp fra læreren i form av et godt og trygt læringsmiljø. Skolen er en nøkkelarena i arbeidet med å tilby et støttende sosialt miljø gjennom samhandling med lærere og jevnaldrende (Lerner, R. M., Eye, Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, 2009; Vieno, Santinello, Pastore & Perkins, 2007).

1.2. Studiens formål

Forskning viser som nevnt hvor viktig det er å fokusere på elevenes psykiske helse ved å arbeide for et optimalt læringsmiljø. Elever som sliter med sosiale relasjoner vil med tiden kunne utvikle alvorlige psykiske helseplager som både vil kunne gå utover prestasjoner i skolen, men også i livet utenfor skolen. Formålet med denne studien er å utforske på hvilken måte lærere kan støtte elever som sliter med sosiale relasjoner. Temaet er sosiale relasjoner og jeg vil belyse dette ut fra ulike teorier som omhandler dette sammen med teori og forskning som handler om å arbeide for et optimalt læringsmiljø som et tiltak. Jeg vil ta utgangspunkt i tilknytningsteori, teori om læringsmiljø, teori om relasjonsbygging og teori om psykisk helse. Her vil jeg fokusere på hvilke faktorer som kan ligge til grunn for elever som sliter med sosiale relasjoner, lærerstøtte i form av relasjon mellom lærer og elev, relasjon mellom elev og elev og et positivt læringsmiljø.

Jeg ønsker både av egne erfaringer og etter å ha sett på tidligere forskning, prøve å skrive en masteroppgave som vil kunne være noe håndfast og nyttig som lærere kan ta med seg i sin

skolehverdag. Jeg håper at lærere eller nyutdannede vil kjenne seg igjen, og se på oppgaven som en nyttig ressurs i arbeidet for å ivareta elever som sliter med sosiale relasjoner.

1.3. Forskningsspørsmål

I kvalitativ forskning er det problemstillingen som danner utgangspunktet for studien (Thagaard, 2013).

Min problemstilling er følgende:

Hvordan kan lærere støtte elever som sliter med sosiale relasjoner?

For å besvare min problemstilling har jeg valgt kvalitativ metode for min studie. Jeg har valgt semistrukturert forskningsintervju, hvor jeg har intervjuet fem lærere fra fem ulike skoler som alle har erfaring med elever som sliter med sosiale relasjoner.

1.4. Studiens oppbygging

Strukturen på oppgaven er lagt opp slik at den vil være oversiktlig for leseren. Oppgaven er strukturert med totalt seks kapitler: innledning, teoretisk forankring, metode, resultater, diskusjon og avslutning. Kapittel 1 gir en kort innføring i hva jeg vil studere i denne studien og hva formålet med studien er. Kapittel 2 tar for seg det teoretiske grunnlaget for studien. Det er denne teorien som er bakgrunnen for min problemstilling. I dette kapitlet tar første del for seg begrepet sosiale relasjoner og hvilke elever dette omfatter. Videre kommer en kort beskrivelse av relasjonskompetanse og viktigheten av sosiale relasjoner. Årsaker til at barn sliter med sosiale relasjoner og ulike tiltak for å støtte disse barna er også presentert. Videre er en kort beskrivelse av Lazarus sin teori om stressmestring presentert, et optimalt læringsmiljø, Doll et al. (2004) sin teori om trygge klasserom og ulike intervensjoner som tiltak. Slike tiltak vil være med på å danne et komplekst bilde av hvorfor barn sliter med sosiale relasjoner og hvordan man kan støtte dem ved hjelp av ulike intervensjoner. I kapittel 3 vil det komme en redegjørelse for valget mitt av tema, hvilket forskningsdesign jeg har valgt, planlegging og gjennomføring av studien. I dette kapitlet vil også både valg jeg har tatt gjennom prosessen og forskningsetiske vurderinger bli grundig beskrevet. I kapittel 4 blir empirien som er hentet ut fra intervjuene presentert gjennom ulike kategorier. Disse kategoriene vil også bli brukt i kapittel 5 hvor jeg drøfter funnene fra resultatdelen opp mot teorien som er presentert i

kapittel 2. Avsluttende betraktninger kommer i siste kapittel oppsummert i en kort konklusjon.

2. Teoretisk forankring

Jeg vil i dette kapittelet prøve å forklare ved bruk av teori og tidligere forskning hvorfor noen barn sliter med sosiale relasjoner. Kapittelet består av fire deler som hver tar for seg viktige perspektiver med det å slite sosialt. I den første og andre delen vil jeg prøve å forklare hva sosiale relasjoner er og peke på mulige årsaker til at barn sliter med sosialt. I den tredje og fjerde delen beskriver jeg tiltak i form av stressmestring og hvordan læreren kan hjelpe ved å tilrettelegge et godt klasse og læringsmiljø for elevene. Jeg vil også i slutten av kapittelet komme inn på ulike intervensjoner læreren eller skolen kan ta i bruk der det er behov for ekstra tiltak.

2.1 Sosiale relasjoner

Mennesket har et grunnleggende behov for sosial samhandling med andre (Maslow, 1954). Det er likevel slik at mennesker ikke alltid har like lett for å bygge relasjoner til andre. I skolen opplever vi at elever har ulikt temperament, tilfredshet og tillit. Disse forskjellene er et resultat av samspillet mellom arv og miljø (Midthassel et al., 2011, s. 11). Barns biologi, livsvilkår og erfaring har vært med på å gjort dem robuste eller sårbare i deres møte med skole eller barnehage (Midthassel et al., 2011). Bru et al. (2016a) fremhever hvordan god psykisk helse er sentralt for læring, utvikling og livsutfoldelse. Utviklingen til barn skjer gjennom trygge relasjoner og samspill med andre (Størksen, 2007). Det er derfor viktig at læreren har i bakhodet at elevene får mye utbytte av å ha gode relasjoner til hverandre.

Pianta (1999) har utviklet en konseptuell modell som illustrerer relasjonen mellom lærer og elev. Denne modellen viser oss hvilken påvirkning relasjonen har på barnets trivsel, motivasjon og læring. Alle disse faktorene spiller en stor rolle i barns utvikling og læring, da spesielt med tanke på den emosjonelle utviklingen og at eleven opplever mestring og føler seg trygg. Tidlig tilknytning er en forutsetning for at barn skal opparbeide seg god sosial kompetanse. Basert på tidligere forskning og teorier har Pianta (1999) sin egen forståelse av sosiale relasjoner. Han beskriver det som en prosess som går gjennom ulike faser av barnets liv og hvor barnets forutsetninger for å bygge relasjoner til andre avhenger av disse fasene. Første fase handler om at omsorgspersonen tilfredsstiller barnets fysiologiske behov fra spedbarnsalder av slik at spedbarnet klarer å tilpasse seg i den ytre verden. Neste fase går på viktigheten av tilknytning, denne fasen går fra cirka seks måneders alder. Tidlig tilknytning er

sentralt for den emosjonelle utviklingen og vil gi barnet et bilde av hva barnet kan forvente av relasjoner til andre senere i livet. Fase tre handler om autonomi og det at eleven er selvstendig. Eleven skal oppleve mestring, motivasjon og problemløsning på egenhånd. Dette vil også gi barnet en viktig utvikling innen selvstendighet og autonomi, noe som på sikt kan gi eleven gode, akademiske resultater. Denne fasen starter ofte fra barnets andre leveår. Den neste fasen starter gjerne i førskolealder eller tidlig barneskolealder og går ut på at barn blir mer og mer opptatt av begreper, indre bilder og finner ulike måter å kommunisere med andre på. Denne utviklingen er spesielt viktig i forhold til at barnet mer og mer skal samhandle med andre. Dette vil også på sikt gjøre at barnet opparbeider seg en verktøykasse med ulike verktøy for hvordan en skal takle gitte situasjoner. I denne fasen spiller lærer og elev relasjonen en viktig rolle, da læreren kan ved å ha god relasjon til eleven hjelpe til en videre positiv utvikling. I den femte fasen handler det om hvordan barnet holder på relasjoner til jevnaldrende. En forutsetning for denne fasen er at barnet har gode erfaringer med tilknytning til andre og relasjoner generelt. Den siste fasen strekker seg fra barnealder og ut i ungdomstiden. Her vil det handle om den videre utviklingen til eleven både kognitivt og sosialt. Eleven vil gjennom denne fasen utvikle seg til å bli en mer moden og voksen person, spesielt i kommunikasjon med andre. Hovedbudskapet er at sosiale relasjoner avhenger av barnas omsorgspersoner fra spedbarnsalder av (Pianta, 1999).

Barn er avhengige av tilknytning og relasjoner til nære voksne fra tidlig alder. Et barn som opplever gode og trygge relasjoner til sine omsorgspersoner opparbeider seg en forventning til det å få relasjon til andre mennesker. Når barn begynner på skolen er det viktig at de møter skolen med en følelse av at de voksne er der for å støtte og hjelpe dem. Dersom læreren har god relasjonskompetanse, vil dette være en naturlig prosess der læreren fort kan bygge gode relasjoner til elevene sine. Det har derimot negative følger dersom barnet har dårlige assosiasjoner til det å ha relasjoner til sine omsorgspersoner ifølge Pianta (1999). Barn vil da være i risiko for å utvikle lavere selvtillit og sosial kompetanse. Møtet med skolen vil da bygge på lave eller ingen forventning om det å bygge relasjoner til andre.

2.1.1 Relasjonskompetanse

Drugli (2012) setter fokus på relasjonskompetanse i boken *Relasjonen lærer og elev*. Det at en lærer er faglig kompetent er en viktig faktor i arbeidet med barn, men vel så viktig er relasjonskompetansen, som er knyttet til det å være profesjonell. Juul og Jensen (2002) skriver

at læreren ser ved hjelp av relasjonskompetanse hver enkelt elev på vedkommende sine egne premisser og vil tilpasse sin egen adferd til eleven (Juul & Jenssen, 2002).

Relasjonskompetansen går mye ut på hvordan læreren på best mulig måte kan skape gode relasjoner til elevene sine. Men det handler like mye om at læreren ser hver enkelt elev og dermed kan støtte og hjelpe elevene i forhold til utfordringene de har på best mulig måte. Dette kan være svært nyttig for elever som sliter med sosiale relasjoner da læreren tidlig kan sette inn tiltak som kan hjelpe eleven i interaksjon med andre.

2.1.2 Viktigheten av sosiale relasjoner

For at elevene skal lykkes i det faglige er det en grunnleggende forutsetning at de opplever god relasjon til læreren sin. Drugli (2012) skriver at når det emosjonelle, sosiale og faglige behovet til eleven blir møtt, vil miljøet i klassen bidra til elevens læring. Det vil si at når elevenes behov blir møtt, vil dette være med på å fremme et positivt læringsmiljø rundt eleven som vil bidra til at eleven vil delta i læringsaktiviteter. Elevene har ulike behov når det kommer til det å trives og fungere godt i en klasse. Da kan læreren, ved å ha god relasjon til eleven, se hva som vil være best tiltak for den enkelte elev. For at et barn skal trives er det viktig med fokus på det å se barnet og dets individuelle behov, både når det kommer til hvordan eleven har det og på hvordan eleven klarer seg faglig. Alle elever har rett til et godt fysisk og psykisk skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, står det i Opplæringsloven § 9a-1 (Opplæringslova, 2003a). I følge Opplæringsloven § 9a-3 (Opplæringslova, 2003b) skal skolen arbeide aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø. Arbeid for å fremme god psykisk helse og gode relasjoner til elever, kommer frem som en viktig del av opplæringen i skolen. Forskere som har studert lærer-elev relasjonen har funnet ut at positive relasjoner assosieres med bedre akademiske resultater og trivsel på skolen (Alexander, Entwisle & Horset, 1997; Cataldi & Kewallramani, 2009).

2.2 Årsaker til at barn sliter med sosiale relasjoner

Lærere opplever stadig at det er en eller flere elever i klassen som er stillere og mindre sosialt deltakende (Paulsen og Bru, 2016). Dette kommer frem i ulike sammenhenger i skolen. Det kan hende disse elevene er mye alene i friminuttene, liker best å arbeide for seg selv eller vil aller helst trekke seg unna. I arbeidssituasjoner hvor man skal samarbeide med andre kan det ofte oppstå ulike utfordringer. Dette er en gruppe elever som ofte har problemer med å bygge sosiale relasjoner til andre og det vil derfor ofte være problematisk å samarbeide med andre.

Det at elever sliter med sosiale relasjoner oppdages ikke nødvendigvis ved at læreren legger merke til at elever er stille eller introverte, men det kan også være tvert om. Elever som sliter med sosiale relasjoner kan ofte vise seg ved å være svært utagerende og frustrerte elever.

Årsaker til at elever er stille og sosialt tilbaketrukne er mange, men grovt sett kan man sortere disse elevene inn i fire grupper:

1. De som har liten egen interesse eller motivasjon for sosial samhandling (innadvendt eller introvert personlighet) – velger ofte å være for seg selv.
2. De som er sjenerte eller utrygge i forhold til sosial samhandling – trekkes både mot og bort fra medelever.
3. De som har lite energi til å inngå i sosial samhandling (er nedstemte eller deprimerte).
4. De som har problemer med sosial kompetanse eller blir aktivt utestengt fra sosial samhandling – blir avvist av medelever (Paulsen & Bru, 2016, s. 29-30).

Jeg vil nå gå dypere inn på noen av årsakene til at noen elever er sosialt tilbaketrukne. Jeg har valgt å skrive om tilknytningsvansker, mobbing, introvert personlighet, angst, depresjon og skolevegring. Alle disse kan både være årsaker, men også konsekvenser av negative relasjoner. Noen kan også slite med en kombinasjon av disse vanskene, for eksempel tilknytningsvansker og mobbing (Idsøe, E. C., & Idsøe, T., 2016)

2.2.1 Tilknytningsvansker

Når barn opplever samspill med sine nære omsorgspersoner etableres trygghet. Dette samspillet bygger på at omsorgspersonene tolker og forholder seg til barnets følelser. For at et barn skal kunne utvikle seg sosialt, er tilknytning en viktig og sentral utviklingsoppgave fra første leveår (Drugli, 2014). Dette vil være med på å gjøre barnet robust og trygg i møte med de utfordringer som kommer senere. Tidlig tilknytning vil også bidra til at barn blir bedre kjent med seg selv og utvikler empati for andre (Drugli, 2014). I tilknytningsteorien blir viktigheten av samspill med nære omsorgspersoner beskrevet. Tilknytningsteorien tar for seg områder som emosjonelle, sosiale og kognitive prosesser hos barnet. Et positivt samspill vil være med på å styrke hjernens tidlige organisering og positive utvikling. Et slikt samspill vil oppleves av barnet dersom omsorgspersonene prøver å forstå barnets ulike signaler og behov (Drugli, 2014). For barn er tilknytning en forutsetning for den videre emosjonelle utviklingen. Hovedfokuset for denne utviklingen er samspillet mellom barn og sine omsorgspersoner. Når

barn skaper sosiale relasjoner til andre, er det viktig at barnet forstår og innretter seg etter andre. Dette vil barnet ha med seg gjennom den emosjonelle utviklingen der omsorgspersonene har vist at de har forstått barnet og innrettet seg etter barnets signaler. På denne måten vil også barnet forstå og innrette seg etter andre. For at et sosialt samspill skal være vellykket sier Størksen (2014) at man skal vise hensyn, vise at man forstår hva som blir sagt og innrette seg etter andre.

En elev som har tilknytningsvansker har gjerne opplevd ulike former for utrygge tilknytningsmønstre. Jacobsen (2016) skriver at både skole og barnehage i dag har et større fokus på hvilken innvirkning relasjonelle traumer og tap kan ha for barnets utvikling og læring i disse arenaene. Barn som er usikre i sosiale sammenhenger har ofte tilknytningsvansker (Størksen, 2014). Man møter et sosialt samspill med en forventning som ikke stemmer overens med de andres forventninger av hva samspillet bør inneholde. Det vil ikke ligge naturlig for barnet å vente på tur, ta hensyn til de andre og forstå seg på dem man samhandler med. Dette vil skape konflikter og gjøre det vanskelig å skape gode relasjoner til medelever eller andre. Læreren kan være en stor ressurs her da barn kan oppleve tilknytning til andre enn sine omsorgspersoner. Et barn som har god relasjon til læreren sin vil føle seg trygg og ivaretatt, det vil også da gjøre det lettere for barnet å utvikle seg emosjonelt og dermed takle samspill med andre bedre (Størksen, 2014). Barn som har tilknytningsvansker er også mer utsatt for å bli mobbet og derfor er det kanskje enda viktigere å identifisere dem tidlig og sørge for at de får nødvendig hjelp (Cook, Williams & Guerra, 2010).

2.2.2 Mobbing

Mobbing er en annen viktig årsak til at barn sliter med sosiale relasjoner. Olweus (1992) har følgende definisjon på mobbing: «En person er mobbet eller plager når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (Olweus, 1992, s. 17). Mobbing er vedvarende negative handlinger som rettes mot en part som ikke har så lett for å forsvare seg, en ubalanse i styrkeforholdet til den som mobbes, og den som mobber (Idsøe, E. C., & Idsøe, T., 2011). I skolen er mobbing et velkjent begrep da man kontinuerlig arbeider ved å bruke ulike antimobbingsprogrammer som Olweus-programmet (Olweus, 1994), Zero-programmet (Roland, Bru, Midthassel & Vaaland, 2010) og Respekt programmet for å forebygge og stoppe mobbingen. Det er likevel slik at skolen har en jobb å gjøre når det kommer til å tilrettelegge og sette inn tiltak for de som har vært

offer for mobbing. Disse elevene er utsatt for videre psykiske vansker som igjen vil kunne påvirke dem i hverdagen, i læringsaktiviteter på skolen og ikke minst i det sosiale (Idsøe, E. C., & Idsøe, T., 2016, s. 109). Av de som utsettes for mobbing vil mange ofre oppleve tegn på fysisk, følelsesmessig og sosialt stress. Barn som opplever slike handlinger mister ofte sin tillit til mennesker, de kan isolere seg sosialt og gjøre det dårlig på skolen. Dette kan etter hvert føre til angst, depresjon og skolevegring (Breivik, Solberg, Hancock, Idsøe, E. C., & Idsøe, T., 2016). Det som skjer med barn som er utsatt for mobbing er derfor svært uheldig og kan gjøre stor skade både der og da, men vil også kunne følge barna over flere år. Viktigheten av at læreren oppdager, stopper og setter inn tiltak i mobbesituasjoner kan ikke understrekes nok. I denne sammenhengen hvor jeg snakker om elever som sliter med sosiale relasjoner kommer det klart frem hvorfor mobbing er en årsak til at elever sliter med sosial samhandling. Barna som er utsatt føler ofte svikt og lite tiltro til at andre mennesker vil dem godt. Redsel og frykt er to faktorer som vil prege offeret over lengre tid, man skåner seg selv ved å trekke seg unna i situasjoner hvor man føler seg usikker (Breivik et al., 2016). På grunn av dette kan sosiale relasjoner være utfordrende for disse elevene.

2.2.3 Introvert personlighet

Barn er som regel utadvendte og nysgjerrige på andre mennesker og er ofte lette å kommunisere med. Det finnes også barn som er motsatt. De vil aller helst være for seg selv og trekker seg unna i sosiale sammenhenger. Disse barna har en introvert personlighet. Av de barna som er sosialt tilbaketrukkne er det så mye som to tredjedeler som er introverte og er dermed den største gruppen av de barna som er tilbaketrukkne (Paulsen og Bru, 2016, s. 30). Vi mennesker befinner oss ofte i omgivelser med mye stimuli. Barn med introvert personlighet presterer bedre i omgivelser med mindre ytre stimuli. Introverte barn får energi gjennom følelser, ideer, refleksjoner, minner og bilder (Paulsen og Bru, 2016). De vil i stor grad ønske å arbeide alene og uforstyrret, slik at de kan ha fokus på sin indre verden. På tross av dette er disse barna svært kompetente når det kommer til det sosiale. De vil mestre sosial deltakelse når de må, men foretrekker å være alene fordi de er mindre interessert i sosial interaksjon. Sosiale relasjoner til andre vil derfor være noe som ikke kommer lett for disse barna. De vil i møte med andre barn skygge unna og vil helst ikke ha for mye oppmerksomhet. De vil kommunisere best en til en og gjør det dermed vanskelig å delta i større sosiale sammenhenger (Paulsen og Bru, 2016).

2.2.4 Angst og depresjon

Angst

Angst er en av de mest utbredte psykiske lidelsene (Øverland og Bru, 2016, s. 45). Angst er ofte tanker som er irrasjonelle som kan føre til atferdsendringer som kan gi svikt i fungering (Øverland og Bru, 2016, s. 46). Angst kan være vanskelig å oppdage hos barn da det er en underliggende lidelse som kan bygge seg opp over tid. Barn som er i risikozonen for angst er ofte triste og lei og kan ha en tendens til å isolere seg. Dette kan komme av at barnet har opplevd truende hendelser eller omgivelser. I møte med nye utfordringer viser barn med angst ofte en unngåelsesatferd og vil prøve å trekke seg unna. Dette vil være svært uheldig da det er en viktig forutsetning for læring at elevene deltar i disse situasjonene. Det vil i verste fall hemme den kognitive og sosiale utviklingen til barna skriver Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011) i boken *Sosiale og emosjonelle vansker*. Det finnes ulike typer angst, man kan ha separasjonsangst, generalisert angst (GAD), sosial angst, tvangslidelser (OCD) og posttraumatisk stresslidelse (PTSD). I forbindelse med denne studien vil jeg gå litt mer inn på sosial angst da det er denne angsten som er mest aktuell for min problemstilling.

Barn generelt viser ofte tegn på at de er sjenerte eller tilbaketrukkne i ulike situasjoner. Dette kan vise seg når barn møter nye situasjoner, ukjente mennesker eller situasjoner der barnet ikke føler seg komfortabel. Det er naturlig for de fleste, men for noen barn kan dette med sjenanse bli et problem og det er da vi kan si at det er snakk om sosial angst (Øverland og Bru, 2016, s. 49). Denne angsten gjør at man føler at andre foretar negative vurderinger av ens prestasjoner og fremtoning. Slike opplevelser vil være svært ubehagelige og vil etter hvert gi en følelse av angst der den eneste løsningen vil være å komme seg bort fra situasjonen. Det er her det blir vanskelig for barn i møte med andre mennesker. Barn som sliter med sosial angst vil derfor aller helst unngå interaksjon med andre. Som nevnt tidligere er det å samhandle med andre en forutsetning for videre utvikling og læring. Det vil derfor gjøre det svært vanskelig for barnet videre i både skolehverdagen og på fritiden om det ikke blir satt i gang tiltak.

Depresjon

Depresjon er en annen lidelse som er svært utbredt, men i barneskolealder forekommer det svært sjelden (1-2%) (Bru, Garvik, Øverland og Idsøe, 2016b, s. 71). Om et barn er gjennomgripende trist og har ingen tro på at det klarer de utfordringene det møter, er dette tegn på at barnet er deprimert. Barnet vil føle seg hjelpeløs og ha negative forventninger til

fremtiden, noe som gjør at det blir svært tungt og vanskelig å kommunisere med. Selv om det er liten forekomst av depresjon i barneskolealder er det allikevel stor forekomst av denne lidelsen på ungdomstrinnet (Midthassel et al., 2011). Studier viser at opptil 15-20% av ungdommer er nedstemte eller deprimerede og at opptil 5% får diagnosen depresjon (Sund, 2004; Wichstrøm, 1999). Depresjon kan føre til at man blir mer og mer passiv og tar mindre initiativ i læringsaktiviteter og sosiale sammenhenger. Selv om det ikke er et stort problem blant barn i tidlig skolealder, vil det likevel være nødvendig at en lærer er bevisst på at det kan forekomme og hvilke tiltak som må settes i gang for at eleven skal ha gode forutsetninger i det videre skoleløp.

2.2.5 Skolevegring

Skolevegring er ofte det man snakker om som verste konsekvens da dette vil få fatale konsekvenser for eleven i skolesammenheng. Skolevegring er en reaksjon hos eleven som vil, men ikke klarer å gå på skolen (Havik, 2016). Elever med skolevegring vil på grunn av emosjonelt ubehag ha vansker med å møte på skolen. Skolevegring kan ha komplekse og sammensatte grunner, som at eleven er utsatt for mobbing, prestasjonsangst eller at det er en vikar eleven er utrygg på. Det at eleven møter situasjoner i skolen som er uforutsigbare og utrygge, er det som gjør at skolen blir et vanskelig sted for disse barna å være. Barn som vegrer seg for å gå på skolen over lengre vil få problemer både når det gjelder å hente seg inn i det faglige innholdet i skolen, men også det sosiale. Skolevegring kan få konsekvenser som dårlige skoleprestasjoner, stress, sosial isolasjon og familiekonflikter (Havik, 2016). Det vil bli vanskelig å skape sosiale relasjoner til andre for disse elevene da de isolerer seg og er lite tilstede i det sosiale miljøet i klassen.

2.3 Lazarus om stressmestring

Elever som sliter med sosiale relasjoner vil ofte oppleve mye stress i forbindelse med det å bygge relasjoner til andre. Richard S. Lazarus (Lazarus og Folkman, 1984) har utviklet en teori om forholdet mellom stress og mestring. Lazarus viser oss gjennom beskrivelse av en modell at det ikke er påvirkning i seg selv som skaper stress, men måten vi tenker om det på. Det vil si at vi lager en representasjon av påvirkningen. Susan Folkman (Lazarus og Folkman, 1984) har vært med på å utvikle deler av teorien. Teorien går ut på at atferden til mennesker oppstår i møtet med miljøet. Videre handler det om hvordan man vurderer de mestringsstrategiene man har. Her må vi gå inn i oss selv å tenke gjennom hva vi gjør med

våre egne behov. Et eksempel vil kunne være at en elev blir utestengt over lenger tid og opplever dette som mobbing, da vil eleven tenke på hva eleven selv kan gjøre for å tilfredsstille sine egne behov for trygghet og tilhørighet (Lazarus og Folkman, 1984).

Lazarus (2006) sier at alle vurderingene man gjør for seg selv vil ha en stor påvirkning på hvilke emosjoner som oppstår. Han mener at personfaktorer sammen med miljøfaktorer vil påvirke hvordan man opplever en gitt situasjon (Lazarus, 1991). Lazarus (1991) skriver om hvordan man kan ta i bruk mestringsstrategier når man handler i en gitt situasjon.

Mestringsstrategiene deler han inn i to grupper, hvor den ene kalles emosjonsfokusert mestring og den andre problemfokusert mestring. Det er valget av mestringsstrategi som vil avgjøre hvilken atferd personen får. Barn som av ulike årsaker sliter med sosiale relasjoner vil ofte oppleve det som vanskelig å mestre ulike situasjoner. Ved å bruke problemfokusert mestring som metode fjerner man kilden til stress ved å gå gjennom ulike alternativ og velger det alternativet som virker best i den gitte situasjonen. Et barn som benytter seg av denne strategien søker løsninger på problemet. Ved emosjonsfokusert mestring regulerer man de følelsesmessige konsekvensene av den situasjonen man opplever som stressende. Denne strategien brukes når barnet regulerer følelsene ovenfor en oppgave. Denne strategien brukes ofte i situasjoner som ikke kan endres. Barn vil ofte bruke denne strategien i situasjoner som barnet vil unngå eller flykte fra (Bru, 2011; Lazarus & Folkman 1984).

2.4 Læreren og skolens rolle for å støtte disse barna

Barn som sliter med sosiale relasjoner har av ulike årsaker, som jeg har skrevet tidligere i dette kapitlet, problemer med å samhandle med andre. Flere av disse årsakene er knyttet til psykisk helseplager som ofte kan være vanskelige å oppdage. Her har skolen og læreren en viktig rolle, da de arbeider på en arena hvor de møter på de fleste barn og unge. Man har også som lærer en unik mulighet til å fange opp og sette inn tidlige tiltak der det er behov for det. Det vil være nødvendig for en lærer å sett seg inn i tiltak som kan implementeres i situasjoner der det trengs. Læreren må være bevisst på viktigheten av det å bygge gode relasjoner til elevene sine og spesielt til de elevene som er sårbare og trenger det mest. For at en elev skal ha en god faglig og sosial utvikling, er et godt læringsmiljø en forutsetning. Ved at elevene føler seg trygge og ivaretatt får man en unik mulighet til å kommunisere åpent med elevene om ulike vansker og problemer elevene måtte sitte med. (Bru et al., 2016a).

2.4.1 Optimalt læringsmiljø

En fasit på et optimalt læringsmiljø ville vært akkurat det skolen og lærere hadde trengt i møte med dagens mange utfordringer hos barn og unge. I følge flere politiske dokumenter har skolen en sentral rolle når det kommer til det å skape et optimalt psykososialt læringsmiljø. Utfordringene vi møter i skolen i dag er utfordringer som krever at de som arbeider i skolen har opparbeidet seg kompetanse både når det gjelder barn og unges psykiske helse, men også hvordan man på best mulig måte kan ivareta og forebygge vansker før de utvikler seg. Det finnes mye forskning og litteratur på hvordan man arbeider for et bedre arbeidsmiljø. I en fersk rapport fra Utdanningsdirektoratet skriver Berg, Nordahl og Aasen (2014): «Læringsmiljøet er knyttet til de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevens sosiale og faglige læring og elevenes generelle situasjon i skolehverdagen.» (Berg et al., 2014, s. 13).

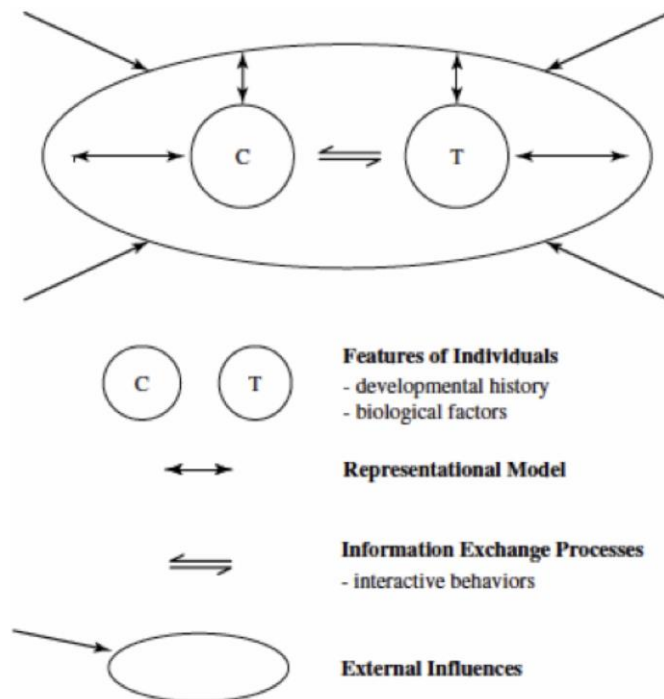
Det finnes ingen fasit på et optimalt læringsmiljø, men forskning viser til noen viktige forhold som er grunnleggende for et bedre læringsmiljø. Hvis man skal arbeide mot et optimalt læringsmiljø som vil være bygget opp for å ta hensyn til alle elever, også da spesielt de sårbare, da vil viktige faktorer være at læreren og skolen har fokus på god klasseledelse, relasjoner mellom elev og lærer, relasjoner mellom elever, forutsigbarhet, kunnskap om viktigheten av det sosiale samspillet, skolens ledelse og kultur, fokus på forebyggende tiltak mot mobbing, vise elevene hvilke forventninger du som lærer eller skolen har til dem og et godt samarbeid med foreldre, vil man dekke mange viktige behov hos elevene (Berg et al., 2014). Elever som føler at de mestrer det faglige på skolen samtidig som at de opplever gode relasjoner til sin lærer og sine medelever, vil utvikle seg både emosjonelt og faglig. Dette vil også gi eleven muligheten til å føle at eleven har kontroll over egen læring, noe som i seg selv vil gi eleven selvtillit og motivasjon til videre læring.

Det finnes også flere Stortingsmeldinger og paragrafer i opplæringsloven som sier noe om forventningene til hva skolen har som oppgave i forhold til det å bygge opp et godt læringsmiljø for elevene. I følge § 9a-1 (Opplæringslova, 2003a) har alle elever i grunnskole og videregående skoler rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det står også i § 9a-3 (Opplæringslova, 2003b) at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosialt tilhør. Opplæringsloven sier at lærere og skolen har som ansvar å arbeide for at alle elever skal ha det godt på skolen både sosialt og faglig. I Stortingsmelding nr. 44 (St.meld. nr.

44 (2008-2009), 2009, s. 7), står det at «Skolen må legge til rette for at flere kan lære mer, at alle skal trives, og at alle skal oppnå motivasjon gjennom å mestre». Denne Stortingsmeldingen oppsummerer mye av den viktige sammensetningen av forholdene som ble presentert ovenfor. Ved å arbeide på en måte som får elevene til å oppleve at skolehverdagen er forutsigbar vil gi dem stabilitet og trygge rammer. Drugli (2012, s. 34) påpeker også viktigheten av klasseledelse som er et av forholdene som ble nevnt tidligere, da klassen er ifølge henne det i skolen som betyr aller mest for elevenes daglige erfaringer i skolen. Lærerens væremåte og ledelse vil i stor grad påvirke klassens klima og læringsmiljø. Noe som igjen vil ha en positiv effekt på elevens trivsel, læring og utvikling.

Det er allikevel en faktor som går igjen i forskning og litteratur når det er snakk om læringsmiljø, og det er relasjonen mellom lærer og elev og relasjonen mellom elev og elev. I Stortingsmelding nr. 22 (St.meld. nr. 22 (2010-2011), 2011, s. 68), står det «Med læringsmiljø menes de samlede, kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Relasjonelle forhold, altså relasjonen eleven opplever til dem eleven møter i skolen, er den faktoren det ligger ekstra trykk på. Både Pianta (1999) og Drugli (2012) fokuserer på viktigheten av gode relasjoner og hvordan man på best mulig måte kan gå frem for å bygge opp en slik relasjon som lærer til sine elever. Pianta (1999) er svært sentral på dette området og går grundig inn på hvordan systemet rundt eleven påvirker relasjonene som skapes.

Som jeg har vært inne på tidligere i avsnittet om tilknytningsvansker, mener Pianta (1999) at det er en viktig forutsetning at barn opplever tilknytning til en voksen på et tidlig stadium da dette vil være grunnlaget for emosjonell utvikling og for sosial kompetanse. Han skriver også om hvordan man som lærer kan på best mulig måte skape gode relasjoner til elevene sine. Når man ser på relasjonen mellom lærer og elev er det ikke bare interaksjonen dem imellom som er viktig å se på, men rammene rundt individene er også viktige. Det er også viktig å se på andre faktorer som kan påvirke individene og hva som skjer i relasjonen man studerer. Dette har Pianta (1999) vist gjennom en modell som tar for seg relasjonen mellom et barn og en voksen.



Figur nr. 1: Pianta, 1999, s. 72

I denne modellen er det tre hovedfaktorer som påvirker relasjonen:

1. Individuelle egenskaper
2. Prosesser der informasjon blir utvekslet mellom individene
3. Eksterne faktorer som påvirker (Pianta, 1999, s. 72).

I modellen kan man se to små sirkler med fire piler rundt. Disse representerer hvordan individene opplever eller ser på relasjonen. Individene bringer med seg noen individuelle egenskaper, disse kan blant annet være alder, personlighet, sosiale ferdigheter, kjønn og temperament. Individene kan også ha en oppfatning av hvordan en relasjon mellom to personer skal være. Et barn som har manglet omsorg og trygghet hos sine omsorgspersoner og dermed har utviklet tilknytningsvansker vil ha med seg disse erfaringene i møte med en ny voksen og erfaringene vil dermed kunne prege den nye relasjonen (Pianta, 1999). Videre ser man to piler som står mellom de to små sirkelene. De betegner kommunikasjon eller prosesser der informasjon blir utvekslet mellom individene. Hvordan individene kommuniserer med hverandre er av stor betydning, da med tanke på for eksempel stemmeleie. Om man som lærer bruker feil stemmeleie i forhold til det som skal formidles, kan budskapet bli oppfattet feil i forhold til det som var hensikten. Det vil derfor være viktig å tenke på kvaliteten av det som blir sagt (Pianta, 1999). Til slutt er det de eksterne faktorene som er illustrert med pilene som

peker inn på den store ovale figuren. Det vil være rammer rundt læreren og eleven som påvirker relasjonen (Pianta, 1999). Stress er en ekstern faktor som kan påvirke dyaden, for eksempel for elever som sliter med sosiale relasjoner vil det å oppleve forutsigbarhet være en viktig faktor. Forutsigbarheten eleven er vant til kan fort bli brutt dersom læreren for eksempel er syk og det kommer inn en vikar som gjør ting på en helt annen måte og dette vil da påvirke dyaden i negativ retning.

For å oppnå et optimalt læringsmiljø og for å oppsummere Pianta (1999) sin modell, kommer det frem som spesielt viktig å møte elevene som er sårbare på en støttende og sensitiv måte. Dette for å trå varsomt inn i et felt som kan være vanskelig for eleven. Læreren må derfor legge inn en ekstra innsats der det er elever som gjerne synes det er vanskelig med tilknytning til voksne. Etter hvert vil eleven merke at læreren virkelig er der og bryr seg. Her kan det også ifølge Pianta (1999) være lurt å investere i alenetid med eleven som har utfordringer. Dette for å møte eleven på vedkommende sine premisser. Eleven vil her få mulighet til å kunne uttrykke sine meninger og ønsker i et forum der eleven føler seg trygg og der noen hører etter og innretter seg etter eleven. Denne formen for relasjonsbygging beskriver Pianta (1999) som «Banking time». Han definerer «Banking time» som en strategi hvor: «...the teacher works with a consultant and implements a daily (if possible) regimen of between 5 and 15 minutes of individual time with a target child.» (Pianta 1999, s. 140). «Banking time» handler altså om at læreren setter av kvalitetstid sammen med de elevene som strever sosialt for å styrke relasjonen mellom dem. Det handler om å investere tid i å bli bedre kjent med eleven, sette seg inn i hva eleven interesserer seg for og søker innpass hos eleven. Hvor og når «Banking time» kan benyttes er opp til læreren og ressursene rundt.

I tilfeller hvor elever strever veldig kan det være svært nyttig å prioritere at «Banking time» skal gjennomføres en gang per uke eller oftere. Da må læreren planlegge sammen med de ressursene som er tilgjengelige, slik at dette er mulig å gjennomføre. Pianta (1999) understreker at «Banking time» er en metode som ikke brukes i forbindelse med at en elev skal belønnes eller gå glipp av noe som følge av dårlig oppførsel. Gjør læreren dette vil hele metoden være med på å gjøre forholdet verre. For at læreren skal lykkes må «Banking time» være en fast bestemt tid som både læreren og eleven vet om en stund i forveien og som er fastsatt i timeplanen. Resultatet av suksessfull «Banking time» er at læreren og eleven vil få bygget opp en sosial konto sammen, noe som vil gjøre det lettere for læreren i situasjoner hvor det er nødvendig å regulere atferden til eleven (Pianta, 1999).

2.4.2 Trygge klasserom

For at man skal kunne skape et optimalt læringsmiljø vil det også være viktig og ha kunnskap om det å skape et trygt skolemiljø for elevene. Doll et al., (2004) skriver i boken sin *Resilient classrooms* om hvordan skolen på best mulig måte kan skape et skolemiljø som føles trygt og forutsigbart for eleven. Elevene skal på tross av at de står oppi sårbare situasjoner som påvirker livet på hjemmebane, ha like gode muligheter til å klare seg godt på skolen som alle andre. Som lærer skal man vite at muligheten for å endre et barns negative opplevelse med skolen er fullt mulig med de rette tiltakene. Doll et al., (2004) skriver om de robuste barna som på tross av sine ulike oppvekstvilkår lykkes mot alle odds. Klasserom som oppleves som trygge er klasserom hvor alle barn blir ivaretatt både følelsesmessig, faglig og sosialt. Videre skriver de at ved å ta i bruk et rammeverk som inneholder ulike aspekter som trengs for barns videre utvikling kan man skape et miljø som støtter og fremmer barns suksess. På denne måten vil barn som faller av på grunn av sårbare situasjoner eller følelser følge samme utviklingen som resten av klassen. Rammeverket blir presentert i form av ulike egenskaper læreren bør ha fokus på i arbeidet mot det «trygge klasserommet» (Doll et al., 2004).

Jeg skal kort ta for meg de ulike egenskapene som blir presentert her:

1. *Faglig virkning* som går ut på at elevens evne til å lære og lykkes er en konstruksjon av selvoppfyllende profetier. De elevene som har forventninger om å lykkes vil sette i gang tiltak som er med på å gjøre deres suksess sannsynlig, mens elevene som forventer seg at de mislykkes vil gjøre det så vanskelig for seg selv at de ikke opplever mestring.
2. *Selvkontroll* som er egenskap nummer to går ut på at elevene skal kontrollere seg selv i form av det å vente på tur, respektere andre, delta i samtaler og ikke forstyrre de andre når eleven ikke selv har ordet.
3. *Akademisk selvbestemmelse* er at elevene skal lage seg personlige mål for sin egen læring. Dette vil gi eleven følelsen av å ta ære for egen suksess og samtidig bidra til at eleven tar ansvar for sin egen læring. Denne egenskapen er også viktig i situasjoner hvor man bygger relasjoner til andre, da man selv skal jobbe for at det blir lett å snakke sammen.
4. *Relasjoner til medelever* er den fjerde egenskapen, og er spesielt viktig i forbindelse med barna jeg baserer studien på. Denne egenskapen går ut på at elevene skal danne et forhold til jevnaldrende da dette vil gjøre dem godt. Det at eleven danner forhold til andre vil gjøre at eleven ikke føler seg alene.

5. *Hjem-skole samarbeid* som er en av de aller viktigste årsakene ifølge Doll et al., (2004). Foreldre som møter opp på foreldremøter, holder kontakt med lærer for å oppdatere seg om det er noe og selv tar kontakt om det er noe på hjemmebane som er viktig for læreren å vite om. Dette vil være med på å gjøre læreren trygg med tanke på oppfølging av skole hjemme og at barnet blir sett og hørt både på hjemmebane og på skolen (Doll et al., 2004).

Disse fem egenskapene skaper altså et rammeverk læreren kan bruke for å skape et trygt læringsmiljø som inkluderer alle elever. Det vil også gi læreren et ekstra verktøy i arbeidet mot å oppdage elever som er ekstra sårbare og kanskje sliter med noe som gjør det vanskelig i gitte situasjoner i skolen. Dette er også faktorer som går ut på mye av det samme som jeg har vært inne på tidligere med klasseledelse, relasjoner til andre, forutsigbarhet og samarbeid med hjemmet. Teorien til Doll et al., (2004) forsterker allikevel noen av de viktige egenskapene som går på elevens egen utvikling mot å bli et selvstendig menneske med selvtillit og tro på at dette er noe eleven kan mestre på egenhånd. Det skal være en balanse mellom det å fikse ting selv og det å spørre om hjelp.

2.4.3 Intervensjoner som hjelper elever som sliter med sosiale relasjoner

Som lærer vil man likevel, på tross av at man arbeider etter et slikt rammeverk føle seg utilstrekkelig i gitte situasjoner. Da kan det være lurt å finne og implementere et forskningsbasert program som er laget for at eleven skal oppleve en positiv utvikling i eget tempo. Det finnes ulike programmer som har blitt implementert for å fremme psykisk helse og utvikle gode relasjonelle ferdigheter. Noen programmer er trygge og gode verktøy å bruke da de ofte er veldokumenterte og har gitt gode resultater etter implementering av programmet. Programmene har ulik hensikt, da noen programmer er utarbeidet for å forbedre det sosiale læringsmiljøet på skolen, mens andre er utarbeidet for å arbeide med sosial kompetanse eller forbedring av atferd (Jahnsen, Ertesvåg & Westerheim, 2009). Blant disse har jeg valgt å presentere Zippy`s venner, ART, PALS og Respekt. Når det er sagt, er det en forutsetning at alle lærere er aktive og setter seg inn i de ulike programmene for at skolen skal ha en positiv effekt med å implementere programmet. Læreren må også opparbeide seg god kunnskap om det å skape gode relasjoner til barn uavhengig av disse tiltakene.

Zippy`s venner

Det finnes flere slike programmer som brukes i dagens skole. Et av programmene som brukes er et program kalt Zippy`s venner (Andersen, 2016, s. 262). Dette er en intervensjon som går ut på å fremme god psykisk helse og forebygge emosjonelle problemer. Dette gjøres ved å presentere ulike strategier for å takle stress på en tilpasset måte slik at elevene kan mestre hverdagslige problemer og på samme tid gi eleven muligheten til å utvikle egenskaper som går ut på å hjelpe andre som trenger støtte.

Grunnstammen for tiltaket er tilpasset 1.-2. trinn og har en ramme på til sammen 24 skoletimer (Andersen, 2016, s. 263). Zippy er et pinnedyr som blir presentert i ulike fortellinger sammen med tre venner og deres familier. Det blir tatt opp ulike tema i hver fortelling som er knyttet til følelser, kommunikasjon, relasjoner og konfliktløsning. Her vil elevene få muligheten til å få et innblikk i måter å møte ulike situasjoner på samtidig blir det en plattform hvor elevene kan ta opp sårbare, emosjonelle og personlige opplevelser om de selv ønsker. Intervensjonen er ofte tilpasset mindre elevgrupper med den hensikt at det skal skapes et forum som føles trygt for elevene og hvor de føler at de kan dele det de tenker på (Andersen, 2016, s. 263-264). Ferdighetene elevene sitter igjen med etter dette kurset forsterkes ofte senere når programmet blir tatt opp igjen i 3. og 4. klasse. Det er utarbeidet manualer slik at det er lite forarbeid til dette programmet utenom at læreren må sette seg inn i dagens tema og gjøre klart for eventuelle aktiviteter (Holen, 2012, s. 8-10, http://www.vfb.no/no/zippys_venner/). Etter at man er ferdig med en intervensjon blir elevene bedt om å fylle ut et ark som skal gi læreren en tilbakemelding på hvordan eleven opplevde timen følelsesmessig. Slik får læreren en unik mulighet til å fange opp elever som har opplevd reaksjoner i forhold til temaet det har vært snakk om i intervensjonen.

ART

ART er et program som står for Aggression Replacement Training (Gundersen & Svartdal, 2010). ART består av 3 komponenter: trening av sinnekontroll (emosjonell del), sosiale ferdigheter (handlingsdelen), og trening i moralsk resonnering (kognitiv og verdiorientert del) (Ogden, 2009). Programmet er i form av kurs med en tidsramme på 30 timer på hver komponent, en gang per uke i 10 uker som en anbefaling. Treningen foregår i grupper på 4-9 deltakere med to ledere tilstede. Treningen er lagt opp for å holde elevene motiverte gjennom treningen ved å variere med ulike leker og oppgaver. Det blir tatt opp et tema for dagen

gjennom en strukturert tidsplan. Temaene som blir tatt opp er hentet fra reelle situasjoner som elevene har gjennomgått. På denne måten får de gjennom dette programmet gått gjennom hva som utløser for eksempel sinne i gitte situasjoner og måter eleven kan takle disse situasjonene på. Elevene som deltar i slike program lærer seg øvelser for å beherske sinne samtidig som at de selv blir bevisstgjort på sine egne handlinger og får bearbeidet dem på en god og naturlig måte. De får også kurs innenfor sosial samhandling med andre hvor de lærer teknikker og metoder som kan hjelpe dem å takle stress, følelser og kontrollere sinne i møte med andre. De vil også lære mange grunnleggende ting som det å vente på tur, høre etter når andre prater og ikke snakke i munnen på andre (Gundersen, 2005). Ved at barnas sosiale kompetanse forsterkes gjennom programmet vil de kunne erstatte problematferd og aggresjon med sosiale ferdigheter de har lært (Nordahl, Gravkrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006).

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

Dette programmet implementeres der man vil ha et tiltak som gjelder for alle elever og lærere på en skole. Programmet er utviklet av Atferdssenteret ved Universitetet i Oslo, Unirand AS og gjelder for hele grunnskolen klasser (Nordahl et al., 2006). Grunnlaget for programmet er basert på læringsteorien til Patterson som omhandler sosial interaksjon og Bronfenbrenners sosialøkologiske modell (Nordahl et al., 2006). Nordahl et al. (2006, p. 39) skriver at målet med programmet er «Å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer på skole». PALS inneholder et intervensjonsprogram for elever, opplæringsprogram for de ansatte og et implementeringsprogram for gjennomføring og for å vedlikeholde programmet på skolen (Nordahl et al., 2006).

Respekt

Respekt går på forebygging av atferdsvansker i grunnskolen. Programmet er utviklet av Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger (Roland, Vaaland & Størksen, 2007). Dette programmet er også et tiltak som blir implementert for å gjelde alle lærere og elever på en skole, men programmet gjelder også for foreldre. Hovedfokuset for dette programmet er mobbing, disiplin og konsentrasjon, da disse ofte er årsaken/årsakene til problemer i skolehverdagen for mange elever. Ved å utvikle lærernes kunnskap og ferdigheter som klasseleder med fokus på en autorativ voksen skal man kunne se en endring i elevenes problematferd (Nordahl et al., 2006; Roland et al., 2007).

Alle disse programmene med mange flere er laget for å redusere problematferd og øke sosial kompetanse blant elevene. Programmene er forskningsbaserte og helt klare til å bli tatt i bruk. Man kan bruke dem enten på små grupper, klasser, enkeltindivider eller på hele skolen for å forbedre det sosiale miljøet. Men som jeg har skrevet før, kvaliteten på implementeringen har mye å si for resultatene.

3. Metode

3.1 Formål med forskningen

Psykisk helse er et tema jeg har stor interesse for som lærer og følte derfor at det var naturlig å fordype meg innenfor dette feltet. For at forskningsområdet ikke skulle bli for stort valgte jeg å fokusere på de elevene som sliter med sosiale relasjoner. Sammen med veileder utformet jeg en problemstilling. Målet mitt med denne studien var å få større forståelse for hvordan lærere kan støtte elever som sliter med sosiale relasjoner. Fokuset har vært på tidlig tilknytning, relasjonsbygging, læreren og skolens rolle for å støtte disse barna og et optimalt læringsmiljø. I dette kapitlet vil jeg gå inn på valg av metode og prosessen i forbindelse med intervjuene. Her vil jeg også gå inn på både forberedelser jeg har gjort i forbindelse med intervju, gjennomføring og analyseprosessen i etterkant av intervjuene.

3.2 Valg av metode

Fenomener vi ønsker å studere kan studeres ved å ta i bruk to ulike metoder. Kvalitativ eller kvantitativ metode. Kvalitativ forskning innebærer ifølge Thagaard (2013, s. 17), å fremheve meninger og prosesser som ikke kan måles i form av kvantitet eller frekvenser. Kvantitativ forskning vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2013). For å belyse problemstillingen i denne studien på best mulig måte vil jeg ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode. Thagaard (2013) beskriver at kvalitative metoder er forskning som innebærer nær kontakt mellom forskeren og de som studeres. Målet med å bruke kvalitative metoder er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Ved bruk av en kvalitativ forskningsmetode vil jeg kunne få en forståelse av hvilket arbeid lærere gjør for disse elevene og samtidig få et innblikk i deres sosiale kompetanse.

3.2.1 Kvalitativ metode

Som tidligere nevnt handler kvalitativ forskning om at forskeren prøver å forstå og løfte frem meninger mennesker har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Postholm, 2005, s. 34). De vanligste metodene innenfor kvalitative fremgangsmåter er intervju og observasjon. Ved å bruke en av disse fremgangsmåtene kommer forskeren i nær kontakt med

de personene som forskeren studerer. Dette gir forskeren en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2013, s. 11-12).

3.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju som metode for denne studien. Jeg ønsker med dette å få en bedre forståelse for hvilke tanker lærere har om elever som sliter med sosiale relasjoner. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22), skriver at et intervju egentlig betyr «en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge». Et kvalitativt intervju er spesielt godt egnet når man vil ha innsikt i informantenes egne tanker, erfaringer og følelser (Dalen, 2013). Det var derfor naturlig å intervju lærere, da de har direkte og daglig kontakt med elevene og er derfor ofte den personen som oppdager og setter i gang tiltak først. Elever har som regel også best relasjon til læreren sin fremfor andre ansatte i skolen og det er derfor svært relevant for min studie å høre lærerens tanker og erfaringer rundt temaet jeg studerer. Som nevnt tidligere gir kvalitative intervju et godt grunnlag for å få innsikt i personers følelser, tanker og erfaringer (Thagaard, 2013).

Informantene vil beskrive tidligere erfaringer ved hjelp av forståelse utviklet i forhold til disse. Når jeg bruker intervju som metode benytter jeg samtale og vil da ha muligheten til å få detaljerte og utfyllende beskrivelser fra informantene (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Jeg har som tidligere nevnt valgt å benytte meg av et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er preget av en delvis strukturert intervjuguide, noe som vil si at temaene forskeren vil spørre om er fastlagt men rekkefølgen kan variere utfra innholdet i samtalen. Dette er med på å sikre forskeren at informantene svarer på de temaene som er relevante for studien, men at strukturen og oppfølgingsspørsmål underveis kan variere (Thagaard, 2013). Det er naturlig i et semistrukturert intervju å la samtalen styre spørsmålene og at man kan legge til spørsmål som føles fornuftige å ta med underveis i samtalen. Utenom semistrukturert intervju finnes det strukturert og ustrukturerte intervju. Ved et strukturert intervju styres samtalen av spørsmålene og kan nesten fungere som et spørreskjema. Motsetningen til et slikt intervju vil da være et ustrukturert intervju som blir mer som en løs samtale (Johannessen et al., 2010). Det er derfor naturlig å velge et semistrukturert intervju til min studie.

3.2.3 Forforståelse

Alle forskere vil ha en forforståelse som «omfatter meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som studeres.» (Dalen, 2013, s. 16). Denne forforståelsen viser til verdier, meninger, kunnskap og interesser forskeren har fra før. Maxwell (2009, s. 218) beskriver hvordan forforståelsen kan påvirke designet og utførelsen av studien. Dette fordi forskeren ofte velger et område å forske på som forskeren selv interesserer seg for. Forskeren kan på grunn av tidligere livserfaringer eller spesielle interesser fokusere på spesifikke forskningsområder. Videre skriver Maxwell (2009, s. 220) at slik innsikt ikke trenger å være negativ for studien, men heller motsatt da forskeren har god innsikt og motivasjon til å gjennomføre studien. Som forsker vil man i møte med informanter og innsamlet data stille med en slik forforståelse. Det er her det blir viktig for forskeren å trekke inn sin forforståelse slik at den åpner for størst mulig forståelse av de opplevelsene og uttalelsene som kommer frem i intervjuet eller datamaterialet (Dalen, 2013). I denne studien har jeg forforståelse, da jeg selv har valgt å studere noe som interesserer meg og som jeg ser på som nyttig for videre arbeid i skolen.

3.3 Vitenskapsteoretiske grunnlag

I min studie blir både fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming brukt og jeg vil derfor skrive kort om disse da de har innvirkning på studien. Thagaard (2013, s. 37) skriver at forskerens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva forskeren søker informasjon om, og vil med dette danne et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler.

3.3.1 Fenomenologi

I denne studien benytter jeg kvalitativt forskningsintervju som metode hvor hensikten er å undersøke menneskers erfaringer og forståelse i lys av det fenomenet jeg forsker på. Disse meningene og erfaringene vil gi meg som forsker en forståelse av det fenomenet jeg undersøker. Dette beskriver Johannessen et al (2010) som en del av en fenomenologisk tilnærming. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.» skriver Thagaard (2013, s. 40). Forskeren er opptatt av meningsinnholdet i datamaterialet. Dette innebærer at forskeren leser materialet på en fortolkende måte da forskeren ønsker å forstå den dypere meningen av folks tanker. Jeg var opptatt av å høre hva lærernes erfaringer og tanker rundt det

å støtte elever som sliter med sosiale relasjoner er, noe som innebærer at utgangspunktet for studien min er basert på deres opplevelse av virkeligheten og fenomenet jeg forsker på.

3.3.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken betyr «læren om tolkning» (Dalen, 2013, s. 18). En hermeneutisk tilnærming er når man som forsker fortolker utsagn gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende ifølge Thagaard (2013, s. 41). Det legges vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Det enkelte budskapet må forstås i en helhet for at man som forsker skal få tak i den dypere liggende meningen (Dalen, 2013, s. 18).

3.4 Innsamling av data

3.4.1 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide, og på bakgrunn av denne ble intervjuene gjennomført. Intervjuguiden ble laget for å gi svar på det som var relevant for studien og bygger på teorien som er presentert i forrige kapittel. Ved utvelgelsen av spørsmål til intervjuguiden var det viktig å huske på at alle spørsmålene måtte være knyttet opp mot problemstillingen. Alle informantene fikk i forkant av intervjuene tilsendt informasjonsskriv hvor det kort stod beskrevet hva som ville være tema under intervjuet slik at de var litt forberedt på hva vi skulle snakke om. Jeg valgte som nevnt tidligere et semistrukturert intervju som gjorde at jeg måtte passe på at spørsmålene ikke ble for konkrete men at intervjuet skulle foregå mer som en samtale der informanten fikk svare utfyllende på det informanten selv mente var relevant for spørsmålet. Intervjuguiden delte jeg inn i syv faser som tok for seg ulike deler med spørsmål som var rettet mot problemstillingen for studien. Den første fasen er en innledende fase hvor informanten får informasjon om tema for samtalen, forklaring av taushetsplikt og anonymitet, avklare med informanten om noe er uklart før samtalen starter, informasjon om båndopptaker og til slutt gjennomgå samtykkeerklæring. Fase to går ut på å finne ut mer om bakgrunnen til informanten og få et innblikk i *erfaring læreren har med elever som sliter med sosiale relasjoner*. Videre tar fase tre for seg spørsmål som går på *identifisering av elever som sliter med sosiale relasjoner*. Her er det spørsmål som går på hvordan læreren kan oppdage disse elevene, kjennetegn, system

og rutine for identifisering av disse elevene. Spørsmålene i den neste fasen går på *hvilke konsekvenser det å slite med sosiale relasjoner kan ha for eleven*. Spørsmålene i denne fasen tar for seg hvordan disse elevene kommuniserer med andre, relasjonsbygging og konsekvenser for elevens skolehverdag. Fase fem tar for seg *tiltak* og da med vekt på læringsmiljø som tiltak. Her vil jeg prøve å få et innblikk i om læreren har hatt fokus på læringsmiljø som tiltak, hvordan man som lærer kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø, erfaring knyttet til tiltak generelt og relasjonsbygging som tiltak. Den nest siste fasen inneholder spørsmål som går på *tiltak i form av hjelpeinstanser og tiltaksprogram*. Til slutt oppsummerer jeg svært kort informasjonen jeg har fått og spør om jeg har forstått informanten riktig. Her vil også informanten få mulighet til å tilføye noe om det er ønskelig.

3.4.2 Utvalg

Et kvalitativt studie baserer seg på et strategisk utvalg, det vil si et utvalg som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålet og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Det er avgjørende at utvalget i studien er egnet til å utforske problemstillingen, samtidig vil det være nødvendig å tenke på at antall deltakere ikke bør være større enn at det lar seg gjennomføre (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke fem informanter i min studie. Kriteriene jeg satte for hvem som kunne delta var at det måtte være utdannede lærere som arbeidet på barneskolen. Grunnen til at jeg valgte barneskolen er fordi sosial kompetanse er en egenskap som er en viktig forutsetning tidlig i barns liv. Det vil derfor være gunstig å oppdage disse elevene og sette inn tiltak så tidlig som overhode mulig for at elevene skal ha gode forutsetninger faglig og sosialt videre (Midthassel et al., 2011). I dagens skole er et viktig satsingsområde i de fleste skoler "tidlig innsats". Dette går ut på å styrke, sette inn ekstra ressurser tidlig for å avdekke og sette inn nødvendige tiltak for å forebygge eventuelle problemer som kan oppstå. Jeg kontaktet 10 skoler ved å sende mail til rektorer ved disse skolene hvor jeg beskrev studien min og la ved et infoskriv med mer utfyllende informasjon. Jeg spurte om de kunne høre med lærerne på skolen om det var noen som var interessert i å delta og i tilfelle ta kontakt med meg. Denne måten å velge ut deltakere på er strategisk, da jeg i første omgang måtte finne ut hvilke deltakere som måtte være med for å svare på problemstillingen min for så å velge ut disse (Johannessen et al., 2010). Jeg fikk flere henvendelser kort tid etter og fikk da telefonnummer til de aktuelle lærerne slik at jeg kunne ringe å avklare litt mer før et eventuelt intervju. De fem lærerne jeg endte opp med presenterer fem ulike barneskoler og de arbeider i tre ulike kommuner. Av de

fem deltakerne som ble med i studien er det en mann og fire kvinner. Deltakerne arbeider spredt på barneskolen fra 1-7. klasse. Grunnen til at jeg valgte akkurat fem informanter var på grunn av tidsbegrensningen da alle intervjuene skulle transkriberes og analyseres.

3.4.3 Informert samtykke

I samsvar med forskningsetiske retningslinjer ble et samtykke utarbeidet. Et forskningsprosjekt som inkluderer mennesker, skal ha et fritt samtykke fra deltakerne som baseres på informasjon om studien (NESH, 2016). I forkant av intervjuene ble det levert ut et skjema med informasjon om studien og hvilken hensikt studien har. Dette refereres til som informert samtykke. Et informert samtykke har til hensikt å gi informasjon om studien, og er en bekreftelse på at informantene deltar frivillig og kjenner mulighetene sine for å trekke seg fra undersøkelsen om ønskelig. Et informert samtykke baserer seg også på informasjon om oppbevaringen av datamaterialet og at alle opplysninger blir holdt konfidensielt. At man holder datamaterialet konfidensielt vil si at det som fremkommer i intervjuene ikke skal kunne gjenkjennes og avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene fikk tid til å lese gjennom samtykket før vi startet, og skrev under på at deltakelse i studien var ønskelig. I tillegg til informasjonsskrivet fikk deltakerne informasjon om at studien ikke ville inneholde noen form for personopplysninger og at transkriberingen av intervjuene ville skje ordrett. De fikk også informasjon om at alle lydopptak vil bli slettet umiddelbart etter studiets slutt og at jeg har disse lydfilene lagret på min personlige data med passord frem til de slettes. Disse opplysningene ble gitt og deretter signerte informantene på et samtykkeskjema slik at begge parter var sikre på at vi forsto hverandre.

3.4.4 Gjennomføring

Da jeg skulle i gang med intervjuene var jeg så heldig at jeg hadde fått tak i en lærer som sa seg villig til å gjennomføre et prøveintervju. Dette ville læreren både for sin egen del, da han synes prosjektet virket spennende og lærerikt, samtidig som at han ville hjelpe meg ved å delta i et pilotintervju. Dette for at jeg skulle få en gjennomkjøring av intervjuguiden før de opprinnelige intervjuene startet. Før intervjuet hadde jeg forberedt ham på at jeg mest sannsynlig ville endre på noen av spørsmålene underveis og at det kunne ta litt mer tid enn et antatt vanlig intervju ville tatt. Prøveintervjuet gikk veldig fint og jeg endret litt på formuleringen av noen spørsmål da de var litt for konkrete og gav litt korte svar i forhold til det jeg hadde sett for meg. Når de opprinnelige intervjuene startet, gikk vi først gjennom

infoskrivet som deltakerne hadde fått på mail i god tid før intervjuet. Informanten fikk tid til å lese gjennom brevet på nytt før signering av samtykkeskjema slik at vi begge var sikre på at informanten hadde fått den nødvendige informasjonen i forkant av intervjuet og slik det ikke ble noen misforståelser for det videre arbeidet. Det ble presisert at informanten ville forbli anonym i oppgaven og at opptak ville bli slettet etter at studien er slutt. Jeg gjorde klar båndopptaker og startet intervjuet så fort informanten var klar og samtykkeskjema var signert. Jeg brukte intervjuguiden som mal gjennom hele intervjuet og kom med oppfølgingsspørsmål underveis der det var behov for utfyllende informasjon eller der det var relevant i forhold til det informanten fortalte. Informantene fikk på slutten av hvert intervju muligheten til å komme med mer utfyllende informasjon om det var noe informanten mente var relevant for studien som ikke var blitt nevnt i intervjuet. Intervjuenes varighet varierte en del og varte fra tretti minutter til en time.

3.5 Analyse

Når datainnsamlingen skal analyseres, er det viktigste spørsmålet hva som skal betraktes som relevant data (Thagaard, 2002). Jeg valgte derfor å bruke NVivo, som er et dataprogram vi har fått opplæring i på Universitetet i forbindelse med metodefaget i forkant av masteren. I dette programmet laget jeg noder som gjorde det enkelt for meg å kategorisere datamaterialet på en systematisk måte. Kvale (2002) gir en oversikt over de fem viktigste analysemetodene. Disse er: Meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningsfortolkning og meningsgenerering gjennom ad hac-metoder. I mitt analysearbeid valgte jeg å bruke meningskategorisering ved å strukturere svarene fra lærerne inn i fire relevante kategorier som er basert på temaene i intervjuguiden. Noen av svarene plasserte jeg også i underkategorier der det var hensiktsmessig for å gjøre det mest mulig ryddig og systematisk.

3.5.1 Transkribering

Jeg valgte å transkribere intervjuene fortløpende slik at alt var ferskt i minne når jeg begynte å transkribere det som ble sagt i intervjuet. Det er en stor fordel for en forsker å transkribere intervjuene selv, da dette gir forskeren en unik mulighet å bli godt kjent med materialet (Dalen, 2013). Lydfilene fra båndopptakeren overførte jeg direkte inn på min data og la de inn i NVivo programmet. NVivo er et unikt verktøy hvor man kan legge inn lydfiler for så å skrive ned det som blir sagt i samme dokument. Måten det er lagt opp på gjør det enkelt å skrive mens man lytter til opptaket da man hele tiden underveis kan stoppe og skrive videre

etter eget ønske. Jeg valgte å gjøre om dialekten på alle intervjuene til bokmål slik at det skulle være mindre sjans for å kjenne igjen noen i intervjuene og samtidig gjøre det mer lettlest. Intervjuene transkriberte jeg ordrett, men valgte å kutte ut ord som «eeeh», «uuuhm», «hmm» og lignende der de ikke var relevante for resten av utsagnet. Jeg kalte meg selv for «I» og informanten for «L», dette gjorde jeg for å holde informantene anonyme.

3.5.2 Meningskoding

Den vanligste formen for analyse av et kvalitativt datamateriale er meningskoding, her tar forskeren spesielt for seg meningen av det som sies. Denne formen for analyse går ut på at man leser gjennom teksten for så å kode relevante avsnitt. I NVivo gjorde jeg dette ved å lage «noder». Jeg markerte viktige sitater i teksten og sorterte dem inn i kategorier som i NVivo er kalt «noder». Nodene inneholdt relevante sitater fra alle intervjuene slik at alt som hørte til de ulike kategoriene ble samlet på en plass. Ved å bruke en slik analysemetode blir forskeren tvunget til å sette seg nøye inn i hele materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg laget noder ut fra fasene i intervjuguiden og ut fra den teoretiske forankringen som er presentert i forrige kapittel. Når nodene var klar, gikk jeg grundig gjennom alle intervjuene og plasserte de sitatene som passet i de ulike kategoriene. På denne måten fikk jeg datamaterialet i et system og fikk kortet ned intervjuene slik at jeg satt igjen med det som var relevant for studien. Dette gjorde det også enkelt når jeg videre skulle presentere funn i neste kapittel.

3.6 Kvalitet og etiske betraktninger

3.6.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omhandler hvorvidt et forskningsprosjekt er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, mens validitet handler om gyldigheten av de tolkningene man kommer frem til i sitt forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). I et kvalitativt studium er ikke dette alltid like enkelt å få til da det er vanskelig å teste reliabiliteten i slike studier. I kvantitative studier finnes det konkrete metoder å teste om en svar er pålitelig eller ikke. I kvalitativ forskning hvor det er tatt i bruk intervju, vil det ikke være mulig å teste de svarene man får i det ene intervjuet opp mot et nytt intervju da to ulike informanter vil gi ulike svar. Det er allikevel slik at forskeren kan gjøre en studie pålitelig og troverdig ved å være grundig i redegjørelsen for hvordan dataene er blitt utviklet og behandlet gjennom forskningsprosessen. Denne

argumentasjonen skal overbevise leseren om kvaliteten og dermed også verdien av resultatene (Thagaard, 2013, s. 202). Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig styrker man reliabiliteten i studien. For å oppnå dette må forskeren ha detaljerte beskrivelser av strategi og analysemetoder slik at leseren kan vurdere prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Når det kommer til validiteten i studien, altså gyldigheten, er det også flere hensyn forskeren kan ta. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver validitet ved at man ved å kontrollere ved å stille seg selv kritiske spørsmål underveis validerer oppgaven. Det at man som forsker kan transkribere uttalelser fra intervjuer ulikt, ha ulike observasjoner eller et annet samspill med informanten kan være med på å påvirke grunnlaget for den videre tolkningen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg vil styrke validiteten i min studie ved å la informantene lese gjennom transkripsjonene etter disse er ferdige, dette er med på å bekrefte min tolkning av intervjuene og vil dermed styrke troverdigheten i oppgaven (Thagaard, 2013). Det at tekstanalysen er basert på båndopptak er også med på å styrke validiteten da utskriften er direkte transkribert fra det som blir sagt på båndopptaket. Da fikk jeg transkribert intervjuene korrekt slik at det som ble sagt under intervjuet og det informanten mente, kom riktig frem i den videre analyseprosessen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at validitet handler om å vise sannhet, riktighet og styrke. Det at jeg kunne i forkant av intervjuene avklare begreper slik at både jeg og informantene hadde samme oppfatning av de ulike begrepene var en viktig del av intervjuet. Som forsker kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål underveis og kunne på den måten styrke begrepsvaliditeten. Jeg har også i denne studien tatt flere valg med hensyn i å styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet. Jeg har med et tilfeldig utvalg, da jeg kontaktet rektorer ved ulike skoler først, som igjen satte meg i kontakt med aktuelle lærere for min studie. Jeg laget en intervjuguide med gode spørsmål og som var lik for alle intervjuene. Dette ga intervjuene de samme rammene før gjennomførelse og har blitt gjennomført på informantens arbeidsplass. Jeg gjorde også et pilotintervju først for å se at intervjuguiden ga meg gode og utfyllende svar og fikk dermed også muligheten til å fikse på det jeg ikke var fornøyd med før de opprinnelige intervjuene startet. Jeg har gjort grundig rede for datamaterialet jeg har samlet inn og hvordan dette har blitt behandlet i etterkant av intervjuene. Transkribering og tolking av data er også gjort rede for tidligere i dette kapittelet.

3.6.3 Generaliserbarhet

Når vi snakker om generaliserbarhet, handler dette om hvorvidt resultatene bare er av lokal interesse eller om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I denne sammenheng blir spørsmål om hvorvidt funnene er generaliserbare i en intervjustudie. Thagaard (2013), skriver at meningen med forskning er at resultatene skal gjelde for større populasjoner enn akkurat det utvalget som er med i studien. Man studerer som forsker et fenomen og utvikler en studie som skal kunne overføres til det virkelige liv (Thagaard, 2013). Utvalget har altså mye å si for hvorvidt resultatene er overførbare og det er derfor anbefalt at kvalitative studier har et utvalg på rundt 10-15 personer (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å ha med 10-15 informanter oppnår man dermed et slags metningspunkt, noe som vil si at man oppnår en slags metning i den informasjonen informantene gir (Johannessen et al., 2010). I min studie valgte jeg å ha med fem informanter på grunn av tidsbegrensning i forbindelse med masteren. Derfor er jeg i tvil om at resultatene som fremkommer i min studie vil være representative for generalisering. Men resultatene mine vil kanskje generere informasjon som kan stimulere til å forske på problemstillingen min i et større utvalg.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Thagaard (2013) beskriver en rekke etiske problemstillinger knyttet til kvalitative forskningsintervju. Etiske spørsmål er ikke bare begrenset direkte til intervjusituasjonen, men er integrert i alle fasene av en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I et kvalitativt forskningsintervju møter vi mennesker og bruker deres personlige erfaringer i en offentlig studie (Thagaard, 2013). I møte med mennesker på denne måten er det viktig å skape en god relasjon hvor forskeren holder seg sensitiv ovenfor deltakeren i intervjuet. Når man som forsker setter i gang med å planlegge et prosjekt er det noen etiske problemstillinger vi må ta hensyn til. Man må sikre konfidensialitet, informantene er først deltakere når det er informert om fritt samtykke og vurdere om det er noen mulige konsekvenser for informanten i forbindelse med prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med forskningsetiske retningslinjer har studien blitt meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD, vedlegg 3). Når det kommer til gjennomføring av intervju, er de etiske problemene knyttet til at forskeren må avveie hvor personlige og nærgående spørsmål forskeren kan stille. Det er også viktig at forskeren respekterer informantens grenser og lar informanten selv føle seg helt fri til å si det han eller hun er komfortabel med. Forskeren må bevare informantens integritet

ved å ta hensyn til hans eller hennes vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2013, s. 119-120). Det er svært uheldig om informanten deler informasjon som han eller hun kan angre seg på senere. Forskeren må avklare med informanten i forkant av intervjuet at alt som blir sagt under intervjuet er konfidensielt og at informanten hele tiden vil være anonym gjennom prosjektet (Thagaard, 2013). Det er også viktig å påpeke at informanten når som helst kan trekke seg fra studien uten noen spesiell grunn, alle disse punktene må komme frem i infoskrivet. Kroppsspråk og tonefall vil også være med på å bidra til hvordan informanten tolker og oppfatter den som intervjuer. Informanten kan misforstå eller føle at forskeren ikke er fornøyd med svarene han eller hun får ved bruk av feil tonefall som et eksempel. I analyseprosessen av en kvalitativ studie er det etiske problemer knyttet til hvordan forskeren tolker datamaterialet som er innsamlet. Forskeren må være bevisst på hvordan deltakernes integritet blir beskyttet og at deltakerne holdes helt anonyme i presentasjonen av resultatene. Informantene vil kunne kjenne seg igjen i sitater som blir presentert i studien og da er det viktig at forskeren har forstått deltakeren riktig slik at det ikke oppstår problemer i etterkant (Thagaard, 2013). For å gjøre dette på best mulig måte må forskeren transkribere direkte fra lydopptakene og ikke komme med egne tolkninger i det som blir sagt under opptakene.

4. Resultater

Innledning

Denne undersøkelsen er som tidligere nevnt kvalitativ og prøver å besvare følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere støtte elever som sliter med sosiale relasjoner?

Datagrunnlaget er basert på fem ulike informanter som alle har erfaring med oppgavens tema. Erfaringen de hadde med disse elevene var både gjennom spesialundervisning og som kontaktlærer for en klasse. Resultatene blir presentert i prosa form. Funnene vil bli presentert med utgangspunkt i 5 kategorier. Disse kategoriene oppsummerer funnene på en ryddig måte. Kategoriene er: *identifisering, konsekvenser, tiltak og avsluttende refleksjoner*. Kategoriene har alle underkategorier som resulterer i totalt 16 forskningsspørsmål. Jeg valgte å ikke lage overskrifter til hvert forskningsspørsmål, men valgte å fremheve disse spørsmålene i teksten slik at det var oversiktlig for leseren. Under tiltak er det flere underkategorier med overskrifter, disse er: læringsmiljø, relasjoner, tilpasset opplæring, kunnskap og eksterne hjelpeinstanser. Jeg intervjuet fem lærere og siden disse skal være anonyme har jeg valgt å kalle informantene: informant 1, 2, 3, 4 og 5. Informantene er fem lærere fra fem ulike skoler og alle hadde erfaring med barn som sliter med sosiale relasjoner.

4.1 Identifisering

Spørsmålet om *hvordan lærerne kan identifisere elever som sliter med sosiale relasjoner* ga litt forskjellige svar, noen av informantene snakket om det å observere fritt atferd, mens noen snakket om sosiogram. Lærerne fortalte at det viktigste for å kunne oppdage at elever sliter med sosiale relasjoner *var å observere*. De kommenterte alle at lekbetont aktivitet som friminutt, var en god arena for å kunne observere samspillet elevene hadde med sine medelever.

Informant 2 uttalte:

«Det er jo observasjon som er den beste metoden. Da tenker jeg, at skal man observere så må også en lærer være der det skjer og det er jo ofte i friminuttene.»

Informant 5 uttalte:

«De første indikasjonene man får er gjerne gjennom lek, hvordan de forholder seg til andre elever og da er det gjerne hvis de skiller seg ut på den måten, så er det gjerne en sterkere grad. Så er det jo respons, det er jo å lese klassen, lese det sosiale miljøet, enten du er i klasser i forhold til grupper og inndelinger eller i lek/frilek/styrt lek.»

Videre var det flere av informantene som fortalte at man kunne se det på *elevens atferdsmønstre*. Dette kunne også indikere andre vansker, men det ble ofte sett i sammenheng med det å slite sosialt.

Informant 1 uttalte:

«Som regel så går det ut over atferden, at de er i mange konflikter, at de misforstår mye. Hvis det baller på seg så blir de jo enten veldig rasende eller veldig skye og vil ikke være sammen med andre for det føles utrygt.»

Informant 3 uttalte:

«Kan oppdage at de ofte er på kant med andre elever, lett havne i konflikt og man kan oppleve at de blir gående alene i friminuttene. Noen kan reagere med å isolere seg.»

I tillegg var det tre av lærerne som fortalte om at *sosiogram* var et godt og viktig verktøy for å oppdage elever som sliter med sosiale relasjoner.

Informant 2 uttalte:

«I tillegg så pleier jeg to ganger i året å gjennomføre sosiogram i klassen. Der alle skal skrive ned tre navn på de som de aller helst vil leke med i friminuttet og de tre elevene de helst vil sitte sammen med på skolen..»

Informant 4 uttalte:

«Og det å bruke sosiogram synes jo jeg er kjempelurt, å avdekke det på den måten.»

Informant 5 uttalte:

«Du har jo gjerne også de som du gjerne ikke er så obs på som du må gå mer inn med sosiogrammer og se mer hvordan bildet er i forhold til det sosiale samspillet.»

Når det kommer til spørsmålet om *hvilke kjennetegn som er mest vanlige for de barna som sliter med sosiale relasjoner* fortalte lærerne at disse barna både kunne være *veldig innesluttet eller tvert imot*. Så generelle kjennetegn gikk mye på at disse barna ofte var *mye for seg selv*, eller *veldig usikre og kontaktsøkende* der de prøver og feiler.

Informant 1 og 2 fortalte om at kjennetegn på at elever sliter med det sosiale er at de enten utagerer eller er innesluttet.

Informant 1 uttalte:

«Det kan være ulikt for gutter og jenter, men aller helst har det jo med barnets lynne å gjøre, altså om barnet er en forsiktig, litt innadvendt personlighet eller om de har en utadvendt, litt sånn aggressiv personlighet.»

Informant 2 uttalte:

«Det kan slå ut, enten at eleven kan blir veldig innesluttet, holde seg for seg selv og trekke seg unna sosiale settinger og miste troen på seg selv. Det er vel ofte den ene veien eller så kan det slå motsatt vei, at de prøver å få mye oppmerksomhet, at de gjør for mye utav seg eller ja, sloss og herjer eller sier dumme ting.»

Lærerne fortalte også om at kjennetegn ofte viste seg igjen i personligheten og at disse barna ofte enten holdt seg for seg selv eller oppsøkte konflikter.

Informant 3 uttalte:

«At de ofte blir gående alene, at de ofte kommer i konflikter.»

Informant 4 uttalte:

«De største kjennetegnene er nok det at de søker, de elevene dette gjelder søker gjerne andre, skifter på, prøver og feiler. Eller at de er alene, det er jo også en måte å streve på.»

Innenfor denne kategorien som går på å identifisere elevene som sliter med sosiale relasjoner var det siste spørsmålet mitt *om skolen de arbeidet på hadde noe system eller en rutine for å identifisere disse elevene*. Her svarte lærerne i hovedsak at *hovedansvaret lå hos kontaktlæreren* og at det var via kontaktlærer det oftest ble oppdaget om elever hadde sosiale vansker. Men dersom læreren følte at det var elever som hadde problemer og trengte hjelp i

arbeidet videre var det *ulike rutiner og system* for hvem man skulle kontakte og hva man skulle gjøre på den enkelte skole. Noen hadde også *tiltaksprogram* som kunne være til hjelp i forhold til å oppdage de elevene som sliter sosialt.

Informant 2 uttalte:

«Ja det har vi. Vi har et Zero-program som er vårt antimobbeprogram og den er jo såpass utvida at der inngår jo dette også, hvordan ta vare på de som faller utenfor.»

Informant 3 uttalte:

«Det er et godt system på det og når du oppdager så er det at du først skal gi beskjed hjem, rutinen er at når du har gjort det, melde de opp til spespedteamet eller ressursteamet, så går det derfra. Men det er klart at når du velger å arbeide i et yrke som lærer, så oppdager du jo ganske fort, det å engasjere seg er jo ufattelig viktig.»

4.2 Konsekvenser

På spørsmålene innenfor kategorien konsekvenser fortalte lærerne at elevene som sliter med sosiale relasjoner ofte får konsekvenser som *går ut over det faglige og det sosiale*. Men de påpekte også hvordan dette *påvirker elevens psykiske helse* og at elever kunne utvikle ulike psykiske helseplager og i verste fall ende opp med *skolevegring*.

Noen av lærerne fortalte om hvordan det å slite med sosiale relasjoner gikk utover *elevens syn på seg selv*.

Informant 1 uttalte:

«...men selvfølelsen krymper hvis de sliter med sosiale relasjoner. Og den kan være liten når de begynner på skolen og bli mindre hvis det går dårlig. Det sprer seg veldig fort til mange andre ting.»

Informant 5 uttalte:

«Det er jo noe med det å slite sosialt, det er jo vanskelig å ha det godt med seg selv da. Du har jo ingen venner og det går jo på selvtillit og da ser man gjerne igjen, man har liten tro, det kan være derfor man vegrer seg for å gå inn i gruppearbeid og samspill med andre.»

Videre svarte lærerne på *hvordan disse elevene kommuniserer med medelever i situasjoner hvor de må samarbeide med andre*. Her var svarene til lærerne så å si samstemte. Lærerne fortalte at elevene som sliter sosialt i samarbeid med andre enten *utagerte og var dominerende, eller svært passive*.

Informant 1 uttalte:

«Noen løper skrikende ut, nekter å komme inn i klasserommet hvis de vet at de skal samarbeide, noen ønsker ikke å delta, de sitter helt passive.»

Informant 2 uttalte:

«At de blir stresset og innesluttet, altså fellestrekket er jo at de ikke får det til dette samarbeidet. Så er det jo hvordan de reagerer da, jo noen reagerer jo med å ikke si noe, andre reagerer med å melde seg ut.»

I forhold til om elevene som sliter sosialt arbeider mer for seg selv enn andre elever i klassen svarte lærerne svært variert. Fokuset til lærerne var å ha elevene mest mulig inne i klassen og selv om det ba på utfordringer fokuserte de på at alle elevene skulle samarbeide og at dette hadde en positiv effekt for disse elevene på sikt.

Informant 3 uttalte:

«De kan gjerne lett prøve å trekke seg unna, men vi har, sånn som vi jobber så er det egentlig ikke så lett å trekke seg unna for vi jobber ganske mye i par, to og to og i grupper. Men de kan lettere komme i konflikter med andre og gjerne trekke seg unna.»

Informant 4 uttalte:

«Altså nå har vi et system der vi bruker dette vi kaller for læringsvenn. Da velger, vi har sånn at hver fjortende dag så bytter vi læringsvenner. Sånn at de skal lære det, for det første så blir de jo bedre kjent med de andre i klassen, de lærer det med kommunikasjon kanskje på en litt annen måte.»

Informant 5 uttalte:

«Jeg har blitt mer og mer på den der, læring gjennom samarbeid og jeg tenker at det er jo en god plass til å lære de opp til å samarbeide under styrte rammer.»

I tillegg til det de fortalte her påpekte de at elevene som sliter med sosiale relasjoner oftere *utagerer eller gjør ting vanskelig for den medeleven de samarbeider med* og at de her måtte ta noen valg for å prøve å unngå eventuelle problemer.

Informant 4 uttalte:

«Det vi har valgt å gjøre med enkeltelever som vi vet strever, for det er jo klart at noen elever er jo ikke like snille med disse elevene, så vi jukser litt. For vi trekker dem jo med ispinner, og da har vi egentlig to sett, så de som trenger det trekker vi sånn at vi vet hvem de ender opp med som læringsvenn.»

Informant 5 uttalte:

«...men som sagt det handler om at du tenker gjennom hvem du setter de sammen med for at du skal få den effekten som du ønsker, også er det jo litt dagsavhengig, har det skjedd noe så er det ikke sikkert at du får noe utav læringspotensialet uansett, for de ikke er på.»

Til slutt innenfor denne kategorien som går på mulige konsekvenser disse elevene kan få, så spurte jeg om *hvilke konsekvenser de opplevde at symptomene på det å slite med sosiale relasjoner til andre elever kan få for elevens skolehverdag*. Svarene jeg fikk her gikk mye på elevenes *psykiske helse* og hvor alvorlige konsekvensene kan bli dersom det ikke oppdages og blir gjort noe med *tidlig*.

Informant 2 uttalte:

«Altså, det kan ende opp som skolevegging, angst for å gå på skolen. Sånn at de skulker og holder seg hjemme, vi har ikke så mye skulk på barneskolen men det finnes tilfeller av det. Som regel går det i at de har vondt i magen og holder seg hjemme.»

Informant 3 uttalte:

«Det kan være at de mister litt lysten til å være på skolen, at de kan vegre seg og klage mye på vondt i hodet, vondt i magen. De føler seg forsømte.»

Informant 5 uttalte:

«Mange av de som jeg har møtt er nok der at de er redd for å tape ansikt. Tenker man langsiktig så er det jo faren for dropouts som skremmer meg, at de går glipp av det faglige fordi de fokuserer på og har nok med alt det andre som foregår.»

Det var også noen av informantene som svarte at det å slite sosialt gikk utover elevenes akademiske prestasjoner.

Informant 2 uttalte:

«Det går gjerne på at alt fokuset er på det sosiale, de bruker gjerne timen på å grue seg til friminuttet og får dermed ikke med seg undervisningen.»

Informant 3 uttalte:

«Jeg tror at det går utover både fokus generelt og læring.»

Informant 5 uttalte:

«Vegrer seg for å gå i gang med oppgaver, velger heller bort og vil ikke prøve.»

4.3 Tiltak

Den siste hovedkategorien tar for seg viktige funn i forhold til tiltak for disse elevene. Innenfor denne kategorien er det som nevnt tidligere noen underkategorier med overskrift for å få et oversiktlig system over de ulike tiltakene lærerne har kommet med. Disse er: læringsmiljø, relasjoner, tilpasset opplæring, kunnskap, eksterne hjelpeinstanser.

4.3.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø er noe alle lærerne har vært inne på flere ganger gjennom intervjuene. De påpeker hvor viktig læringsmiljøet er for at disse elevene skal få en bedre skolehverdag og ha mulighet for å lykkes.

Det første lærerne ble spurt om i forhold til læringsmiljø var *om lærerne hadde hatt fokus på læringsmiljø som et tiltak for elever som sliter med sosiale relasjoner*. Lærerne kom med litt varierende svar i forhold til hvordan de hadde fokus på læringsmiljø som tiltak, men hele

grunnmuren i læringsmiljøet som et tiltak var *forutsigbarhet* ut fra det samtlige av informantene svarte.

Informant 1 uttalte:

«Jeg opplever at ved å ha klasseregler, normer som alle eier, som voksen å stå i det og holde disse normene. Forvalte de reglene som er i klassen.»

Informant 3 uttalte:

«Du kan ikke bare gjøre alt i klassen men du kan lage et støttende læringsmiljø og du kan være bevisst på for eksempel at her i klassen ler vi ikke av hverandre, her i klassen snakker vi ikke nedsettende til hverandre og at de får en toleranse for at alle er forskjellige og at noe er vanskelig for alle.»

Informant 5 uttalte:

«Læringsmiljø må man som lærer ha fokus på hele tiden. Med mange enkeltindivider som har dårlig selvfølelse så tenker jeg at læringsmiljø, altså ikke fokusere på bra, fint og flott, men rettet mot faktisk det du får til, så flott at du fikk til den oppgaven der vi multipliserte, den fikk du ikke til i går. At du på en måte legger vekt på at her er vi for å lære og det kan være kjekt å lære.»

Videre spurte jeg *hva lærerne kunne gjøre for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø* og det var her flere av lærerne påpekte viktigheten av *forutsigbarhet*.

Informant 1 uttalte:

«Forutsigbarhet. Forutsigbarhet i forhold til at: ja, jeg vet at du syns friminuttene er vanskelige, skal jeg følge deg ut? Altså, det er noe med å lage en slags ramme rundt det.»

Informant 4 uttalte:

«Jeg husker da jeg var nyutdannet så var jeg på et kurs og det jeg husker aller best, er hvor viktig det er at ting er forutsigbart. Skriv dagsplan, bruk powerpoint, for at elever skal kunne oppleve at det er systematisk og at det er tydelig.»

Informant 5 uttalte:

«Forutsigbarhet er liksom alfa omega. Vi har jo dagsplan hver dag, prøver å ha så strukturert oversikt som mulig og hvis du ikke har det så spør de etter den, hva skjer nå? Det er jo noe som mange liker, ikke bare elever som sliter med sosiale relasjoner men de fleste. Det er greit å vite hva som skal skje.»

Da jeg videre innenfor tiltak spurte *om lærerne hadde erfaring med tiltak for disse elevene* kom det flere svar som gikk på læringsmiljø, jeg vil ta med noen av disse da det påpeker viktigheten av fokuset på et *optimalt læringsmiljø*.

Informant 4 uttalte:

«Vi har spilletime, det har vi hatt endel av nå i høst. Da får de velge spill, det handler jo om å styrke det sosiale. Vi har brukt blikktimer på å gått hjem på hjemmebesøk.»

Informant 5 uttalte:

«Det er tett oppfølging, klare og tydelige voksne, de vet hva som gjelder og det med struktur, dagsplan. Lekegrupper som rullerer i friminuttene for eksempel, gi de ansvar, den der fadderordningen vi har mellom første og femte, noen vokser veldig på det. Kanskje tenke litt på tvers, for å høste gode erfaringer i forhold til det sosiale.»

I tillegg kom to av lærerne med svar som gikk på at kollegiet på skolen også må tenke på det *felles læringsmiljøet på skolen*.

Informant 3 uttalte:

«At man mer kan ta tak i det på skolen. Og så prøver vi å være bevisst her på skolen at vi voksne ser det gode i barna og ikke snakker dem ned. At vi, tror det er noen som kaller det for emosjonell lekkasje, at det er lov å være frustrert og at det er lov å ta det opp med kollegaer men at det ikke blir en trend at det blir sånn snakk at det er jo hennes feil sånn som hun oppfører seg og så videre. Men at vi har de grunnholdningene at barn vil og kan og at vi er der for de hvis de sliter.»

Informant 5 uttalte:

«Vi er tre lærere som deler på to klasser, så jeg har på en måte mine fag og da er det jo kjempeviktig at vi voksne er samkjørte og har trykket på det samme. Når vi har samarbeid er det viktig at vi har fokus på at her skal vi snakke fint sammen og det er veien til mål, ikke nødvendigvis rett eller galt men hva har vi gjort i prosessen som er viktig.»

Lærerne mente alle at læringsmiljø var noe man kontinuerlig måtte ha fokus på som lærer og at dette ville være til stor hjelp for flere av elevene som synes det var vanskelig å tilpasse seg skolehverdagen og spesielt elever som sliter sosialt.

4.3.2 Relasjoner

Når det kommer til relasjoner er dette også en faktor som kommer frem som kjempeviktig i arbeidet med disse elevene. Alle lærerne har et kontinuerlig *fokus på å skape gode relasjoner til elevene sine men også elevene seg imellom*. Det første jeg spurte lærerne om var ***om lærerne opplevde at eleven hadde lettere for å skape en god relasjon til læreren sin fremfor medelever***. Her svarte de litt variert men det allikevel opplevde de fleste at dette stemte.

Informant 1 uttalte:

«Ja, det er jo ofte en trøst. Hvis du har en lærer som observerer bra, som ivaretar bra, som styrer klassen sin bra og trygger eleven på den måten. Så vil jo eleven være med deg og.»

Informant 2 uttalte:

«Ja, for disse barna her ja som det gjelder så er læreren ofte en *trygghet*. Og det er jo som Håvard Tjora sier: Det er jo min fordømte plikt og få det til. Og det bruker jeg endel tid på. Men det krever jo at jeg investerer veldig mye tid i å la de bli kjent med meg og bli trygge.»

Informant 3 uttalte:

«Ja, veldig ofte. Spesielt hvis jeg er bevisst på det, så vil jo jeg tenke at det er kjempeviktig at de får en god relasjon til meg. Sånn at jeg både kan sørge for at de har det greit og slik at de kan få den tilliten at de stoler på meg når jeg prøver å hjelpe dem med å få bedre relasjoner til andre.»

Videre spurte jeg *hvordan de som lærere kunne styrke relasjonen mellom dem og elevene som sliter med sosiale relasjoner*. Informant 2, 3 og 4 svarte på det at det var veldig viktig å se eleven og engasjere seg i det elevene er opptatt av.

Informant 2 uttalte:

«Engasjere meg i deres liv rett og slett, være opptatt av dem og deres interesser. Vite litt hva som skal skje i livene deres, prøve å ha ørene litt på stilk.»

Informant 3 uttalte:

«Rett og slett ta seg tid. Tid til å lytte til dem, tid til å snakke med dem og tid til å vise at du ser dem.»

Informant 4 uttalte:

«Jeg tror at det å være voksen, det å være den voksne og at elevene vet at du *ser dem*, det tror jeg er veldig viktig. At du på en måte prøver å komme i en dialog med disse elevene. At de føler seg sett.»

Informant 5 svarte i tillegg noe om det å ha muligheten til å bygge opp en bank, slik at man har noe å ta av når eleven utagerer eller ting blir vanskelig.

Informant 5 uttalte:

«Å *bygge opp den banken* så når det stormer så klarer man å stå litt mer i det. Det kommer jo an på hvordan problematikken er, men hvis det handler om vegring i forhold til skolearbeid så går det jo an å ha en belønningsform hvor du kan gå ut å kaste ball i basketballkorgen med Jens for eksempel, hvis det er en strategi som virker for da får man både bygge på det sosiale og kanskje til og med skolefag i tillegg. Strategiene er jo her også å høste ut det positive. Det høres så enkelt ut, men det er ikke det.»

I arbeidet for å styrke relasjonen mellom elever som sliter med sosiale relasjoner og medelever var det viktig at lærerne tok smarte valg i forhold til hvem man plasserte sammen, gav dem arbeidsoppgaver som du visste de mestret og prøve å trygge elevene i hverandres nærvær og prøve å spille med mest mulig åpne kort der det kunne la seg gjøre. Med det menes det at man ikke skal skjermes eller skjule elevene med vansker, men heller snakke åpent i klassen om at ulike vansker elever kan slite med og hva medelevene kunne gjøre for å være til

hjelp eller støtte istedenfor å stenge ute eleven som sliter. Det var også noen av lærerne som påpekte at det *å få elever som sliter sosialt til å skape gode relasjoner med medelever kunne være krevende og vanskelig.*

Informant 2 uttalte:

«Nei, det er jo mye snakking, mye samtaler også er det den der litt ærlige. For barn er veldig tolerante og veldig forståelsesfulle, så de forstår bare de får en forklaring, men hvis de ikke blir forklart, så får du de ikke til å bli like tolerante.»

Informant 4 uttalte:

«Jeg tror det er viktig at vi spiller med åpne kort i klassen, for barna er såpass smarte at de skjønner hvis det er noen skiller seg ut. Og jeg tror at det å skape en slik raushet i klassen, at du snakker om det og ikke at du prøver å dytte det under et teppe.»

Informant 5 uttalte:

«Gi de oppdrag sammen som du vet de mestrer, om det så er å gå med søppel. Men altså grupper i friminuttene, ha fokus på aktivitetene og gjerne mindre grupper. Jeg tenker også i forhold til, at den som sliter sosialt en eller annen gang utagerer og da tenke på hva gjør de andre når noen utagerer, det er jo også en brikke oppi dette. Så det tror jeg er en viktig bit i den relasjonsdelen, og skape forståelse for hverandre.»

4.3.3 Tilpasset opplæring

I forhold til tiltak som læreren kan benytte seg av når det kommer til det å *hjelp og støtte elever som sliter med sosiale relasjoner* er det en del tiltak som går på det å *tilpasse opplæringen* for disse barna. I følge lærerne jeg intervjuet er det i noen situasjoner viktig at disse barna får oppgaver de *opplever at de mestrer* eller at *de får samarbeide med noen* de faktisk kan holde en samtale med. Det er derfor viktig at læreren bruker mye tid på *planlegging av aktiviteter* i forhold til det å tilpasse opplæringen til de barna som sliter sosialt slik at man skal kunne unngå at disse elevene faller av eller melder seg ut.

Informant 1 uttalte:

«Det som ofte kan være tiltak er at, nå er han inne i friminuttet en periode, sammen med andre elever som han ikke er i konflikt med og spiller spill. For å gi han time-out, vekk fra de andre.»

Informant 3 uttalte:

«Hvis de strever litt sosialt og litt faglig. Da prøver jeg å ha jevnlig samtaler med de, snakke om hvordan ting går nå og jobber på IPAD, der de får skrive hva dem synes er viktig og hvordan de opplever ting.»

Informant 4 har god erfaring med det å tilpasse opplæringen for spesielt en elev hun har som sliter mye med sosiale relasjoner.

Informant 4 uttalte:

«Han søker alene, han er ufattelig mye alene, så han observerte vi og har gjort det i friminutter over tid. Har samarbeidet med mor, så han har fått tilbud om å få være inne i friminuttene å spille spill. Litt for at han skal knytte nære relasjoner til enkeltelever i klassen.»

Informant 5 fortalte at det var lurt å finne strategier som fungerer for elever som sliter både faglig og sosialt, slik at man skal kunne avlede og få dem med på det resten av klassen arbeider med eller gjør, men på egne vilkår eller med eget program. Det handler litt om det å ikke ta elever som sliter ut av klassen men la dem heller få et tilpasset opplegg slik at de får være en del av klassemiljøet.

Informant 5 uttalte:

«Hvis man klarer å finne en eller annen formel, dette vet jeg han mestrer, dette vet jeg han eller hun blir motivert av, så har du på en måte, når det knirker litt så kan du si at gjør dette da vertfall.»

4.3.4 Kunnskap

I intervjuguiden hadde jeg et spørsmål hvor jeg lurte på *om de følte at lærerne på skolen hadde nok kunnskap for å identifisere og hjelpe disse barna*. Jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt å legge så mye vekt i dette i min studie, men svarene var ganske samstemte i

forhold til at de på generelt grunnlag *ikke synes lærere har kunnskapen* som trengs i forbindelse med elever som sliter med sosiale relasjoner.

Informant 1 uttalte:

«Jeg føler vel at, *de har lært observasjon lite* og kanskje det er *lite om dette i lærerutdanningen*. Så igjen vil jeg si at personlig egnethet og deres evne til å være empatiske, observere og evnen til å handle, mye mer enn det som lærerskolen har lært de. Det burde vært *mye mer fokus på metodikk.*»

Informant 3 uttalte:

«Jeg synes faktisk at når jeg gikk på lærerskolen på begynnelsen av 80-tallet, det var en periode det var veldig fokus på det og jeg synes det fokuset kanskje har forsvunnet litt for mye. At mange lærere kanskje har litt for sterk opplevelse at det som er viktig er faget for det har det vært så mye fokus på i det siste, med nasjonale prøver og PISA.»

Informant 2 mente at det som har med relasjonsbygging å gjøre ofte handler om *hvordan man er som menneske og hvilke interesser man har* som lærer.

Informant 2 uttalte:

«Både og. Føler jeg har det, men har jeg lov til å si at jeg mistenker at noen ikke har det? Jeg tror faktisk det med relasjonsbygging, det tror jeg har med mennesketyper og interesser å gjøre. Du kan lære å *bry deg* som den læreren som skal bry seg, men du kan ikke lære å være den læreren som engasjerer seg i et barns liv, der tror jeg enten er du er den personen der eller så er du det ikke.»

Mens informant 5 mente at vi opparbeider oss kunnskap gjennom å møte disse elevene og samtidig samarbeide og dele kunnskap med hverandre i kollegiet. Informant 5 fortalte også at denne kunnskapen ofte kom med erfaring.

Informant 5 uttalte:

«Jeg føler at det er mer og mer fokus på dem, for vi møter dem jo mer og mer. Du kan lese om det, og så er de veldig ulike så det blir jo litt sånn "learning by doing", men med noen teorier i bakhånd, i forhold til positiv forsterkning og sånn, så jeg tenker at jeg er ikke utlært på noen måte men jeg har noen flere strategier nå enn da jeg var nyutdannet gjennom erfaring.»

4.3.5 Eksterne hjelpeinstanser

Innenfor kategorien eksterne hjelpeinstanser stilte jeg spørsmål om hvorvidt elever som sliter med sosiale relasjoner henvises videre til hjelpeinstanser dersom læreren oppdaget problemer og om læreren benyttet seg av grupper, samtaler med helsesøster, PPT og/eller BUP. Svarene til lærerne inneholdt flere ganger under intervjuene ordene: *ressursteam, PPT, BUPA, Lenden, helsesøster, barnevernet og sosiallærer*. Det kom godt frem at dersom det var nødvendig å tilkalle ekstra hjelp nølte ikke lærerne med å gjøre det. Lærerne var opptatt av å gi eleven den *hjelpen eleven trengte* og om læreren selv ikke hadde kompetanse eller mulighet så ble helsesøster eller sosiallærer kontaktet. I og med at jeg ikke hadde noen konkrete spørsmål om foreldresamarbeid kom det veldig lite svar som gikk på dette med hjem og skole samarbeid. Men i forbindelse med eksterne hjelpeinstanser kom det klart frem at foreldre ble alltid kontaktet først og at dette var et viktig grunnlag for arbeidet videre. Videre spurte jeg lærerne ***om de henviste elever videre til eksterne hjelpeinstanser dersom de oppdaget problemer.***

Informant 3 uttalte:

«Hvis vi opplever at problemene er så store at de trenger mer hjelp så gjør vi det. Og da kan vi henvise til PPT, men vi kan også henvise til barnepsyk, men det må gå enten via PPT eller via lege. Hvis elever sliter sånn at vi syns det er nødvendig så blir det gjerne opprettet en ansvarsgruppe rundt, eller ei gruppe som har faste møter.»

Informant 4 uttalte:

«Det er jo et ressursteam. Så det er et godt system på det og når du oppdager så er det at du først skal gi beskjed hjem, rutinen er at når du har gjort det, melde de opp til spespedteamet eller ressursteamet, så går det derfra.»

Informant 5 uttalte:

«Ja, jeg tenker jo at der har vi et system, hvis ressursteamet og lærer opplever at dette er så alvorlig at vi trenger hjelp utenifra så gjør vi jo det. Jeg tenker at, spør vi om hjelp så er det fordi vi trenger hjelp og har satt oss litt fast og det er jo en ærlig sak, vi er ikke verdensmestere.»

Informant 5 sa også noe om hvor *viktig sosiallærer var* i situasjoner hvor læreren trengte mer hjelp for å finne riktige tiltak.

Informant 5 uttalte også:

«Når på en måte vi er bekymret, så drøfter vi det med henne og så blir det tatt opp i et ressursteam hvor avdelingsleder og leder og også skolens kontaktperson i PPT som på en måte diskuterer elever, strategier, hva vi kan gjøre videre og da blir det meste av informasjon som kommer tilbake via miljøarbeider eller sosialarbeider.»

I forhold til *helsesøster* var det også flere av lærerne som hadde god erfaring med å ta kontakt med han eller henne om de følte det var nødvendig.

Informant 2 uttalte:

«Vi bruker helsesøster endel, har samtaler med disse elevene som strever. Bygger selvtillit, hun har et tankespill, et spill som går på hvilke tanker du har om deg selv, hvordan reagerer jeg i slike situasjoner. Det går mye på å mestre sinne og det går mye på å bygge selvtillit som hun er veldig flink på.»

Informant 3 uttalte:

«Den helsesøsteren vi har nå er veldig flink til å være endel av skolen, både at hun er flink til å knytte seg til det voksne miljøet og hun tar runder rundt i klassene og forteller når hun har åpen dør og at det bare er å komme. Tar imot dem med stor varme.»

Informant 4 uttalte:

«Så bruker vi jo også helsesøster. Spesielt hvis det går på det mentale, og det gjør det jo veldig fort. Da kan de ha samtaler med helsesøster. Det er en tjeneste som hun har i et litt annet system.»

4.4 Avsluttende spørsmål

Avslutningsvis spurte jeg *lærerne om de hadde lyst å tilføye noe mer før vi rundet av*. Her kom det en del interessante svar og som jeg gjerne vil ta med.

Informant 2 uttalte:

«Jeg tenker ofte, hva ligger bak. Man må *avdekke hva som ligger bak*, hvorfor strever den eleven sosialt. Er det hjemmet, er det vold/seksuelle overgrep, er det dårlig selvbilde, er det utestengelse, er det mobbing, altså hva ligger bak, analysere, observere og snakke hvis det går. Snakke med foreldre, og så gå videre. Jeg skulle ønske flere lærere var mer på tilbudssiden enn de er.»

Informant 3 uttalte:

«Jeg tenker at dette, det de opplever når de går på skolen, det er den barndommen de skal bære med seg videre gjennom livet. Jeg tenker jo at som lærer at det er fryktelig trist at hvis elevene dine blir voksne og ikke takle livet sitt.»

Informant 5 uttalte:

«Jeg tenker at bredden er enormt stor og det er noe av det med relasjonen til disse barna jeg syns er vanskelig, men hvis man kommer under huden på dem så tror jeg jo at de gjerne oppsøker den voksne.»

I tillegg til dette sa alle lærerne at dette er et området de har savnet forskning på og som var hovedgrunnen til at de meldte seg på prosjektet.

Informant 3 uttalte:

«Må tenke meg litt om, jeg tenker hvertfall at dette er en veldig viktig del av det å være lærer. Det var derfor jeg tenkte med det samme at dette kan jeg tenke meg å svare på for jeg syns det er ufattelig viktig at det blir forsket på og at det blir *satt mer lys på*.»

Informant 4 uttalte:

«Jeg syns jo den oppgaven du velger å skrive er ekstremt viktig. Litt fordi jeg opplever at det er mangel i utdanningssystemet i forhold til den jobben vi har og jeg syns at de som strever sosialt, jeg tror at konsekvensen, hvis vi ikke klarer å fange det opp i skolen, så tror jeg at konsekvensene blir fatale for endel av de og at livet kan bli vanskelig for dem senere.»

4.5 Oppsummering av resultater

Informantene opplevde elevgruppen som omhandler barn som sliter med sosiale relasjoner som en svært viktig elevgruppe å ha fokus på og at tiltak bør settes inn så tidlig som mulig. I arbeidet for å identifisere disse elevene opplevde informantene at det var ulike måter å gjøre dette på. Noen informanter synes observasjon var den beste og mest effektive måten mens andre synes det var best å bruke sosiogram for å avdekke hvem som hadde problemer sosialt. Videre opplevde informantene at man også kunne se det på elevenes atferdsmønster, noen kjennetegnes ved at de er veldig innesluttet, mens andre kunne være tvert imot. Det kom tydelig frem i svarene fra informantene at disse elevene enten viste en introvert eller utagerende atferd. Informantene opplevde også at hovedansvaret for å identifisere disse elevene var hos kontaktlærer. Noen av informantene fortalte også om ulike rutiner, system og tiltaksprogram som kunne være til hjelp for å oppdage elever som sliter med sosiale relasjoner. Her ble Zero-programmet nevnt, Olweus, spespedteam, ressursteam, sosiallærer og helsesøster.

Konsekvensene informantene opplevde at disse elevene kunne ende opp med var at det etter hvert ville gå utover det faglige så vel som det sosiale, men også at det etter hvert ville påvirke elevens psykiske helse. Elevene kunne i verste fall ende opp med skolevegring. Informantene opplevde også at det å slite sosialt gjorde noe med synet eleven hadde på seg selv, noe som igjen fører til at eleven kunne utagere, være dominerende eller passiv i sosiale sammenhenger. Samarbeid opplevde informantene som vanskelig på grunn av noen av elevenes atferd ovenfor de andre elevene. Informantene tilrettelegger for sosial støtte gjennom å fokusere på å bygge relasjoner gjennom og ha elevsamtaler, grupper, være opptatt av elevenes interesser og arbeide for at skolehverdagen til eleven oppleves som forutsigbar. I tilfeller der informantene oppdaget problemer hos disse elevene, ble eksterne hjelpeinstanser som helsesøster, sosiallærer, Lenden, PPT og BUP tilkalt. Læringsmiljøet i klassen var hovedfokuset hos de fleste informantene, da de så at dette var en viktig grunnmur for at disse elevene skulle føle seg trygge og sett i skolehverdagen.

5. Diskusjon

5.1 Innledende oppsummering

Formålet med denne studien var å finne ut hvordan lærere kan støtte elever som sliter med sosiale relasjoner. Det som har blitt vektlagt i studien er hvordan man som lærer kan identifisere og være mer bevisst på disse elevene, hvilke konsekvenser det kan få for elevene dersom en ikke tar tak i problemene og videre hvilke tiltak som kan settes i verk med spesiell vekt på læringsmiljø. Datagrunnlaget til studien består av fem lærere fra fem ulike skoler som har deltatt i et semistrukturert intervju. I analysen av datamaterialet valgte jeg å bruke det Kvale (2002) beskriver som meningskategorisering. Jeg har strukturert svarene fra informantene etter kategorier, hvor jeg har valgt ut fire hovedkategorier som er basert på temaene i intervjuguiden. Jeg har også valgt å fremheve de 16 forskningsspørsmålene som er besvart i intervjuene for å systematisere og for å gjøre det enkelt for leseren. Under tiltak har jeg i tillegg valgt ut noen underkategorier for å sortere svarene som kom frem i denne delen av intervjuet. I dette kapittelet blir resultatene drøftet i lys av relevant teori som er beskrevet i kapittel 2., tidligere forskning og på bakgrunn av egen forforståelse.

Drøftingen vil ta utgangspunkt i de fire hovedkategoriene som er presentert i kapittel 4.: Identifisering, konsekvenser, tiltak og avsluttende spørsmål. Jeg vil drøfte svarene på forskningsspørsmålene innenfor hver kategori for at det hele skal oppleves systematisk og ryddig.

5.2 Identifisering

Jeg ville her undersøke *hvordan lærerne kan identifisere elever som sliter med sosiale relasjoner*. Som jeg har beskrevet tidligere i denne studien (kapittel 2.), vil lærere stadig oppleve en eller flere elever i klassen som er stillere og mindre sosialt deltakende (Paulsen og Bru, 2016). For at disse elevene skal kunne identifiseres, må læreren være bevisst og opplyst på noen av kjennetegnene på at elever sliter sosialt. Hovedinntrykket er at informantene var svært samstemte på at elever som sliter med sosiale relasjoner uttrykker seg på forskjellige måter. De kan kjennetegnes ved at de enten er *stille og introverte eller tvert imot, utagerende og kontaktsøkende*. Et generelt kjennetegn er også at elevene som sliter med sosiale relasjoner sliter med selvfølelsen sin. Informantene opplyste om ulike måter å identifisere disse elevene

på, noen hadde god erfaring med *observasjon*, mens andre synes *sosiogram* var et godt verktøy for å identifisere disse elevene.

Første spørsmål omhandlet ***hvordan lærerne kan identifisere elever som sliter med sosiale relasjoner***. Som nevnt tidligere la noen av informantene best merke til elever som sliter med sosiale relasjoner når de *observerte* elevene i situasjoner som inneholdt fri lek eller aktiviteter. Dette er i samsvar med Paulsen og Bru (2016) som sier at atferden til disse elevene kan være en indikator på at elevene sliter sosialt. Det kan være *atferdsmønster* hos elevene som skiller seg ut fra resten av klassen, ved at elevene som sliter sosialt er mer *alene og for seg selv*, trekker seg unna sosialt samspill med andre og det kan lettere oppstå utfordringer i situasjoner hvor elevene må samarbeide. Noen av informantene la også best merke til disse elevene gjennom *sosiogram*. Både Zero og Olweus-programmet bruker sosiogram for å avdekke elever som sliter i sosiale relasjoner og dette hadde disse informantene god kjennskap og erfaring med som metode.

Når informantene ble spurt om ***hvilke kjennetegn som er mest vanlige for de barna som sliter med sosiale relasjoner*** opplevde informantene at elevene som sliter sosialt ofte kjennetegnes på grunn av elevens *atferdsmønster*. De viser seg igjen ved at de fort kan bli *frustrerte og utagerende eller tvert imot, introverte og stille*. Dette samstemmer med beskrivelsen Paulsen og Bru (2016, s. 29) gir av ulike grupper av stille og mindre sosialt deltakende elever. Elevene opplever også av informantene å ha dårlig selvtillit og selvfølelse, noe som og gjenspeiler seg i samspillet med andre elever. Det at elever har vansker med det sosiale samspillet og i tillegg har liten tro på seg selv, kan også ha en sammenheng med barnas tidligere opplevelse av tilknytning. Drugli (2014) beskriver tidlig tilknytning som essensielt for barn for å utvikle empati for andre. For at barn skal kunne skape gode sosiale relasjoner til andre er det en viktig forutsetning at barnet innretter seg og forstår de andre (Størksen, 2014). Dette er grunnen til at utviklingen av empati for andre er spesielt viktig for disse barna. For at barn skal kunne oppleve et positivt samspill er det grunnleggende at barnets omsorgspersoner prøver å forstå barnets ulike signaler og behov (Drugli, 2014). Det er derfor viktig at læreren er bevisst på at noen barn sliter med tilknytning til andre på grunn av tidligere dårlige erfaringer. Elevene kan på grunn av disse erfaringene bli både frustrerte og usikre i møte med andre.

Skolen og lærerne har et stort ansvar når det kommer til å identifisere disse elevene. Det finnes ulike *rutiner og system* som kan være med på å hjelpe lærerne i dette viktige arbeidet. Som tidligere nevnt er det flere måter å kjenne igjen disse elevene på, men det er ikke alltid kjennetegnene er like fremtredende. Informantene ble spurt ***om skolen de arbeidet på hadde noe system eller en rutine for å identifisere disse elevene***. Informantene var samsvarte i at *hovedansvaret lå hos kontaktlæreren*. Læreren skal i tillegg til å være faglig dyktig utvikle en relasjonskompetanse som gjør læreren i stand til å se hver enkelt elev og tilpasse sin egen atferd til eleven (Juul & Jenssen, 2002). Læreren har altså et stort ansvar i forhold til det å se elevene sine og oppdage de elevene som har ulike vansker. Informantene påpekte også at hvis de oppdaget elever som hadde problemer og trengte hjelp utenfra var det *ulike rutiner og system* for hvem de skulle kontakte. Det var også noen av informantene som hadde god nytte av antimobbeprogram som Zero-programmet (Roland, et al., 2010) og Olweus-programmet (Olweus 1994) i arbeidet med å avdekke hvem som sliter sosialt. Lærerne skal arbeide med hvordan de skal ivareta barn som faller utenfor i disse programmene, noe som gjør at elever som sliter sosialt fanges opp. Det er også en viktig faktor å ta med at barn som har tilknytningsvansker er mer utsatt for ekskludering og mobbing (Cook, et al., 2010). Oppsummert var det et system i form av at informantene var klar over at hvis det ble oppdaget at elever hadde problemer sosialt, skulle man gi beskjed hjem først, melde eleven opp til spespedteam eller ressursteam for så at teamet tar det videre derfra utfra hvilke tiltak de mener er best for eleven. Informantene påpekte likevel at det viktigste utgangspunktet for å avdekke disse elevene var at læreren engasjerte seg i elevene sine.

5.3 Konsekvenser

I denne delen vil jeg ta for meg hvilke konsekvenser det kan ha for elever som sliter sosialt dersom skolen ikke tar tak i problemene. For at barn skal kunne utvikle seg og oppleve mestring og motivasjon må det delta i samspill med andre (Størksen 2007). Det vil si at elevene nærmest er avhengig av samspill med andre for å ha det bra og for å lykkes i skolen. Informantene opplevde at konsekvenser det får for elever som sliter sosialt, er at det går *ut over det faglige så vel som det sosiale, det påvirker elevenes psykiske helse* og i verste fall opplevde noen av lærerne at det kunne føre til *skolevegring*. Det informantene forteller samsvarer med mye av den teorien og forskningen som omhandler hva sosialt samspill har å si for elevene i deres skolehverdag og hvilke konsekvenser manglende sosialt samspill kan ha for elevene. For at elevene skal oppnå gode akademiske resultater, må elevene gjennom en

viktig utvikling innen selvstendighet og autonomi. Dette skjer gjennom mestring, motivasjon og problemløsning på egenhånd som igjen er avhengig av at eleven opplever samspill med andre (Pianta, 1999). Det vil si at elever som ikke opplever samspill med andre, kan få store konsekvenser både *faglig og sosialt*, spesielt vil det gå utover *elevenes syn på seg selv* og deres tanker rundt sine egne prestasjoner. Dette igjen samsvarer med det informantene svarte om at elevene som sliter sosialt ofte mister lysten og motivasjonen til faglig arbeid og dermed svekkes deres akademiske prestasjoner som en følge av dette. Motivasjon og mestring som er viktige faktorer for at elevene skal lykkes akademisk vil ikke alltid være tilstede hos elevene som sliter sosialt. Videre fortalte noen av informantene at en konsekvens for elever som sliter sosialt er at det etter hvert vil gå utover *synet på seg selv*. At selvfølelsen til disse elevene krymper og at det kan utvikle seg om eleven ikke får tidlig hjelp. Øverland og Bru (2016) skriver at angst er en underliggende lidelse som bygger seg opp over tid. De skriver også at barn som rammes av lidelse som angst er barn som ofte er triste og lei og har en tendens til å isolere seg.

Innenfor denne kategorien ble informantene spurt om ***hvordan disse elevene kommuniserer med medelever i situasjoner hvor de må samarbeide med andre***. Her fortalte de at elevene som sliter sosialt enten *utagerer, dominerer eller var svært passive* i samarbeid med andre elever. Informantene opplevde at disse elevene har vanskelig for å samarbeide med andre da de hadde problemer med å styre egen atferd når ting ble vanskelig. I de tilfellene det har gått så langt at elevene som sliter sosialt har utviklet angst, skriver Øverland og Bru (2016) at dette ofte er tanker som er irrasjonelle og som kan føre til atferdsendringer som gir svikt i fungering. Elevene med angst vil i møte med nye utfordringer ofte vise en unngåelsesatferd og med det prøve å trekke seg unna. Dette vil som nevnt tidligere innenfor denne kategorien være uheldig for elevenes videre læring da de er avhengig av samspill med andre elever. En alvorlig konsekvens av dette kan være at det kan hemme den videre kognitive og sosiale utviklingen til disse elevene (Midthassel et al., 2011).

Informantene ble også spurt om ***elevene som sliter sosialt arbeider mer for seg selv enn andre elever i klassen***. Her kom det frem at informantene hadde et stort fokus på at alle elevene skulle samarbeide og de hadde også erfaring med at dette på sikt ville gi elevene gode forutsetninger for fremtidige samarbeidssituasjoner. Dette ga også elevene muligheten til å bli kjent med andre elever i klassen. Informantene påpekte likevel at elevene ofte prøvde å trekke seg unna og at lærerne måtte planlegge og styre samarbeidet for at det skulle gå bra.

Midthassel et al. (2011) skriver om elever som er deprimerte. Disse barna har ofte negative forventninger til det de foretar seg og har liten tro på at de skal klare utfordringene de møter. De føler seg i mange situasjoner hjelpeløse og har et stort behov for å bli sett. Selv om depresjon ses sjeldent hos barn i barneskolealder øker forekomsten sterkt hos elever som går på ungdomsskolen. Som jeg har skrevet tidligere i studien (i kapittel 2.) under depresjon, viser norske studier at 15-20% av norsk ungdom sliter med depressive tanker og er nedstemt (Bru et al., 2016b). Det vil si at konsekvensene for elever som sliter sosialt kan bli alvorlige og kan føre til at elevene kan bli deprimerte i ungdomsskolealder. Disse elevene vil streve med å organisere skolearbeid og vil være sensitive for kritikk som en følge av at de mangler energi, har konsentrasjonsvansker og generelt vansker med å ta beslutninger (Midthassel et al., 2011).

Det siste spørsmålet informantene ble spurt om innenfor denne kategorien var ***hvilke konsekvenser de opplevde at symptomene på det å slite med sosiale relasjoner til andre elever kan få for elevens skolehverdag.*** Svarene jeg fikk da jeg stilte dette spørsmålet omhandlet i stor del hvor alvorlige konsekvenser dette kunne få for elevenes *psykiske helse*. Berg (2012) skriver om hvordan helsen er preget av steder der mennesker tilbringer mesteparten av livet sitt. Skolen er en slik arena og den psykiske helsen til elevene er derfor sterkt påvirket av skolehverdagen og opplevelsen av den. Tall viser også at psykiske helseproblemer er grunnen til flere frafall i Videregående skole (Berg, 2012). En ytterste konsekvens for disse elevene er skolevegring og i verste fall å ikke fullføre videre skolegang. Dette kommer også frem i svarene fra informantene, de er alle redde for at elever de har med sosiale vansker skal ende opp med angst, depresjon eller skolevegring. En annen konsekvens for elever som sliter sosialt er at de kan bli utsatt for mobbing. Veland (2011) skriver at de elevene som har svakere sosial kompetanse kan øke risikoen for å bli ekskludert og mobbet. Når noen blir utsatt for mobbing er dette når «...han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer.» (Olweus, 1992, s. 17). Elever som blir utsatt for mobbing er utsatt for videre psykiske vansker som igjen vil kunne gå utover elevens hverdag, læringsaktiviteter og i det sosiale (Idsøe, E. C., & Idsøe, T., 2016, s. 109).

En av informantene mente at på grunn av at disse elevene fokuserer mer på andre ting som foregår rundt dem enn det faglige, vil de etter hvert risikere å falle av faglig. Informantene svarte også at disse elevene kunne komme med unnskyldninger om at de har vondt i hodet eller magen for å slippe å gå på skolen på grunn av at de vegrer seg. *Skolevegring* kan få

fatale konsekvenser for elevene. Havik (2016) beskriver skolevegning som en reaksjon hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen. Barn som vegrer seg for å gå på skolen vil etter hvert kunne få problemer både når det kommer til å hente seg inn faglig men også sosialt (Havik 2016).

5.4 Tiltak

Som lærer vil man gjøre det man kan for at elevene skal lykkes og ha det bra i skolen, men i noen tilfeller kan dette føles vanskelig. Har man oppdaget elever som sliter med sosiale relasjoner vil det neste naturlige være at læreren og skolen setter inn tiltak for å forebygge slik at eleven får bedre forutsetninger for å delta i sosiale samspill med andre. Det finnes flere tiltak man som lærer bør kjenne til. Jeg ønsket i denne kategorien å finne ut hvilke tiltak informantene fant som nyttige i arbeidet med denne elevgruppen. Informantene kom med ulike tiltak, hvor informantene mente at noen av tiltakene som ble nevnt burde være implementert i alle klasserom for å forebygge at elever faller utenfor eller trekker seg unna sosiale sammenhenger. Jeg vil beholde samme underkategorier som i forrige kapittel for å holde det ryddig og oversiktlig, disse er: læringsmiljø, relasjoner, tilpasset opplæring, kunnskap, eksterne hjelpeinstanser.

5.4.1 Læringsmiljø

For at elever skal kunne ha gode læringsmuligheter i skolen skriver Imsen (2003) at elevene må oppleve trivsel. Hun skriver at ved å ha fokus på et godt læringsmiljø vil dette fremme trivsel hos elevene og dermed øke læringsmulighetene. Det første spørsmålet informantene ble spurt om når det gjelder tiltak var ***om lærerne hadde hatt fokus på læringsmiljø som et tiltak for elever som sliter med sosiale relasjoner***. Informantene hadde helt klar fokus på læringsmiljø som tiltak. Nordahl (2008) skriver at gjennom forskning har man sett at læringsmiljøet har en sterk sammenheng med elevenes læringsutbytte noe som samsvarer med det informantene forteller. Informantene påpekte at ved å ha fokus på læringsmiljø får man som lærer muligheten til å tydeliggjøre hva som forventes av elevene i skolen, da spesielt med tanke på faktorer som har med trivsel å gjøre, men også regler og normer elevene skal følge. En av informantene svarte at det var viktig at man som lærer har klasseregler og normer som alle eier, at man som voksen må stå i det og holde på disse normene. Informanten påpekte også at man som lærer har ansvar for å forvalte de reglene som er i klassen. Dette tyder på god klasseledelse som er ifølge Berg et al. (2014) en av flere viktige faktorer man må ha

fokus på i arbeidet mot et *optimalt læringsmiljø* og gir en trygghet for elevene. Doll et al., (2004) skriver om viktigheten av å skape et trygt læringsmiljø. De fremhever det som spesielt viktig å ha fokus på læringsmiljø som tiltak for elever som er i sårbare situasjoner. De skriver videre at klasserommet skal være et sted som gir elevene nødvendig støtte og veiledning slik at elevene som er sårbare skal kunne lære på lik linje som alle andre i klassen. Informantene ser også på dette som svært viktig i arbeidet deres i klassen og er alle klare på at dette har en god effekt på elevene.

Videre ble informantene spurt ***hva lærerne kunne gjøre for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø***. Informantene var svært opptatt av *forutsigbarhet* og da spesielt for elever som sliter sosialt. Nordahl (2008) påpeker ulike faktorer som et godt læringsmiljø bør bestå av for at elevenes prestasjoner i skolen skal optimaliseres. Noen av disse faktorene er klasseledelse, forventninger til læring, normer og regler, men også mange flere. Alle disse faktorene er viktige for å lage en forutsigbar skolehverdag for elevene. De skal ha en følelse av kontroll på det som skal skje gjennom skoledagen, samtidig hvilke forventninger skolen har til dem (Nordahl, 2008). En av informantene svarte at *forutsigbarhet* er alfa omega for elever som sliter sosialt, men også for elevgruppen generelt. Barn trenger å vite hva som skjer og ved at læreren setter opp dagsplaner og har en struktur som følges hver dag får elevene et godt utgangspunkt for å kunne mestre det som dukker opp gjennom skolehverdagen.

Det siste spørsmålet innenfor denne underkategorien var ***om lærerne hadde erfaring med tiltak for disse elevene***. Svarene jeg fikk her var alle rettet mot det å arbeide for et *optimalt læringsmiljø* for elevene. Her kom det frem at informantene var opptatt av å styrke det sosiale samspillet i klassen ved å bruke timer på drive med lekbetonte aktiviteter. Men de påpekte også viktigheten av at hele kollegiet på skolen tok ansvar for det felles læringsmiljøet som omhandler alle. Jeg har tidligere skrevet om hvordan det kommer frem i en fersk forskningsrapport fra Utdanningsdirektoratet (Berg et al., 2014) at læringsmiljøet er knyttet til de miljømessige faktorene i skolen og har med dette innflytelse på elevenes sosiale, faglige og generelle situasjon i skolen. Elever som opplever mestring både faglig og sosialt vil utvikle seg både faglig og emosjonelt. Som lærer har man altså et stort ansvar for læringsmiljøet, men også skolen har dette ansvaret. Som nevnt tidligere i studien sier § 9a-3 (Opplæringslova, 2003b) oss at alle elever i grunnskole og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Dette oppsummerer mye av det som har kommet frem i svarene fra informantene om at først og fremst er det et grunnleggende

fokus på hele læringsmiljøet i klassen som er viktig når man skal iverksette forebyggende arbeid for elever som sliter sosialt.

5.4.3 Relasjoner

Her ville jeg finne ut hvilke erfaringer informantene hadde med det å ha fokus på relasjon som tiltak for elever som sliter med sosiale relasjoner. Alle informantene var svært opptatt av det å *skape gode relasjoner til elevene sine*, men også hjelpe elevene å *skape gode relasjoner til medelever*. Jeg spurte ***om lærerne opplevde at eleven hadde lettere for å skape en god relasjon til læreren fremfor medelever***. De fleste informantene svarte at de opplevde at elever som sliter sosialt i stor grad henvender seg til læreren fremfor medelever om det oppstår noe. En av informantene påpekte også at selv om elevene som sliter sosialt i stor grad hadde bedre relasjon til læreren enn til medelever, var det viktig at læreren tok på seg ansvaret med å hjelpe eleven å bygge relasjoner til medelever. Dette samsvarer med forskning som viser at relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonene mellom elevene (Drugli, 2012). Elever som har en god relasjon til læreren sin observerer hvordan læreren ser på andre elever og bruker dette som en slags fasit på hvordan de skal se på de andre elevene. Om læreren er veldig positiv til noen elever, vil de elevene som ser dette også være positive til disse. Her må læreren være svært bevisst slik at alle elevene blir fremstilt på en positiv måte i klasserommet (Drugli, 2012). Elever som sliter med sosiale relasjoner kan ofte i ulike sammenhenger utagere, da er det viktig at læreren prøver å dempe denne utageringen eller ta med eleven ut av klasserommet slik at de andre elevene ikke får et dårlig syn på denne eleven. Ser elevene at læreren blir frustrert og irritert på eleven vil de gjerne bygge seg opp en formening om at dette er en elev man bør holde seg unna.

Videre spurte jeg informantene ***hvordan de som lærere kunne styrke relasjonen mellom dem og elevene som sliter med sosiale relasjoner***. Viktigheten av det å *se eleven* og elevens behov kom tydelig frem hos informantene. Som lærer må man være interessert i eleven og elevens liv utenfor skolen, vise at du bryr deg, være tilstede når eleven trenger deg som lærer og fokusere på gode samtaler der eleven føler seg hørt. Alt dette beskriver også Pianta (1999) som viktig når han skriver om relasjonsbygging. Han mener at det er en svært viktig forutsetning at elever opplever tilknytning til en voksen for å kunne utvikle seg emosjonelt og sosialt. Han mener også at man ikke bare kan se på interaksjonen mellom læreren og eleven når man ser på relasjonen. Han mener at rammene rundt individene er vel så viktige å se på

når man skal se på faktorer som påvirker individene man studerer og skal se hva som skjer i relasjonen dem imellom. I kapittel 2. har jeg skrevet om Pianta`s (1999) modell som tar for seg hovedfaktorer som påvirker relasjonen mellom to individer. Disse faktorene er kort oppsummert at individene har med seg ulike egenskaper, oppfatninger og måter å kommunisere på. Eleven som sliter sosialt kan ha med seg egenskaper som gjør utgangspunktet for å skape en god relasjon mer utfordrende enn for andre. Eleven kan mangle sosiale ferdigheter, være innesluttet og sjenert som person, eleven kan være en person som fort blir irritert og sint eller trekke seg unna i situasjoner hvor ting føles ubehagelig. Dette er bare noen eksempler på hva en elev som sliter sosialt kan ha med seg av egenskaper. I tillegg til disse egenskapene kan eleven som sliter sosialt ha dårlig erfaring med tilknytning til andre ved å ikke ha opplevd omsorg og *trygghet* i tidlig barndom (Pianta, 1999). Det er altså flere faktorer som spiller inn på en relasjon mellom to personer og det er derfor viktig at læreren tar initiativ til å sette seg godt inn i elevens behov og ønsker.

En av informantene påpekte viktigheten av det å *bygge opp en bank* man som lærer kunne benytte seg av i tilfeller hvor elever hadde det vanskelig eller utagerte. Dette i form av at læreren prøver å høste ut det positive hos eleven ved å skape øyeblikk for eleven der han eller hun opplever både mestring men også får muligheten til å glemme fag og andre ting. Dette samsvarer med det Pianta (1999) kaller for «Banking time». Han mener at ved at læreren setter av kvalitetstid sammen med de elevene som strever sosialt vil læreren få mulighet til å styrke relasjonen dem imellom. Det handler mye om det som er nevnt over, ta seg tid til å bli bedre kjent med eleven og søke innpass hos eleven. Dette skriver han at man kan gjøre ved å sette av fast tid hver uke der eleven vet at han eller hun skal gjøre noe kjekt sammen med læreren og kan se frem til denne tiden.

Når det kommer til *hvordan læreren kan styrke relasjonen mellom elever som sliter med sosiale relasjoner og medelever* var det viktig for informantene å bruke mye tid på planlegging av samarbeidssituasjoner. De svarte også at det å få elever som sliter sosialt til å skape gode relasjoner til medelever kunne være vanskelig og krevende. Det var flere av informantene som brukte en del tid på å skape raushet i klassen ved å snakke om utfordringer elever kunne ha i skolehverdagen. Dette hadde de positiv erfaring med da det var med på å gjøre elevene mer forberedt på hvordan de skulle reagere ovenfor andre elever i ulike situasjoner. Det var også viktig å gi elevene oppdrag som læreren visste at de mestret sammen slik at det ble en positiv opplevelse for alle som var med.

5.4.4 Tilpasset opplæring

Det var ingen spørsmål som spesifikt gikk på tilpasset opplæring, men det kom frem flere ganger under intervjuet at i enkelte tilfeller var det nødvendig å *tilpasse opplæringen* for elever som sliter med sosiale relasjoner. Informantene nevnte at det var viktig å gi disse elevene *oppgaver de opplever at de mestrer* og passe på at *de får samarbeide med noen* som de ikke kommer lett i konflikt med. *Planlegging av aktiviteter* er derfor noe læreren må bruke mye tid på for å optimalisere skolehverdagen for disse elevene. Dette kan ses i sammenheng med det Pianta (1999) beskriver som en støttende lærer. Læreren opplever som støttende i forhold til det faglige når læreren tilpasser arbeidsoppgaver til den enkelte. Ved å gi elevene faglig støtte vil læreren kunne oppnå at elevene føler at de mestrer det faglige og vil være med på å øke elevenes motivasjon i møte med det faglige innholdet.

I tillegg til dette opplevde informantene at elevene ofte prøvde å unngå ulike læringsaktiviteter ved å melde seg ut eller utagere og ødelegge for de andre. Elever som sliter sosialt opplever ofte mye stress i forbindelse med det å bygge relasjoner og samarbeide med andre elever. En av informantene sa at det var lurt å finne strategier som elevene som sliter sosialt kan bruke både når det gjelder det faglige og det sosiale. Dette for å kunne avlede dem slik at de kan fortsette med læringsaktivitetene eller samarbeidet uten å utagere eller miste motet. Dette kan ses i sammenheng med Lazarus (Lazarus og Folkman, 1984) sin teori som omhandler forholdet mellom stress og mestring. Menneskers atferd oppstår ifølge Lazarus i møtet med miljøet. Bare dette gir en indikasjon på at læreren må tilpasse miljøet rundt eleven for at eleven skal kunne følge seg trygg i omgivelsene sine for å redusere eventuelt stress. Samtidig skriver Lazarus (1991) om ulike strategier barn som sliter med sosiale relasjoner kan ta i bruk i situasjoner hvor barnet blir usikkert. Dette er strategier læreren kan arbeide med sammen med eleven om for å gjøre eleven mer robust i møte med ulike utfordringer som oppstår. Den ene mestringsstrategien er emosjonsfokusert og brukes for å regulere følelsene sine ovenfor en gitt situasjon eller oppgave. Den andre strategien er problemfokusert og vil si at barnet prøver å fjerne kilden til stress ved å finne det beste alternativet for den gitte situasjonen (Lazarus, 1991). Altså, elevene kan ved bruk av disse strategiene løse oppgaver og komme seg gjennom situasjoner ved å tenke på en bestemt måte. Dette vil også gi elevene et verktøy som kan virke betryggende i møte med noe som kanskje virker skremmende og utrygt i utgangspunktet.

5.5.5 Kunnskap

Kunnskap er viktig for å identifisere ulike utsatte elevgrupper, men også for å vite hvilke tiltak man kan ta i bruk i ulike situasjoner hvor det oppstår problemer eller noe føles problematisk. Bru et al. (2016a) skriver at skolen har en unik posisjon i forhold til å oppdage og formidle hjelp til dem med eventuelle psykiske helseplager. For at dette skal være mulig krever det at skolen og de ansatte har både kjennskap og kunnskap om slike plager og hvordan man som lærer skal gå frem dersom man er bekymret (Bru et al., 2016a).

Informantene ble spurt ***om de følte at lærerne på skolen hadde nok kunnskap for å kunne identifisere og hjelpe disse barna.*** Informantene var ganske samstemte på at de *ikke synes lærere har kunnskapen* som trengs i møte med elever som sliter med sosiale relasjoner i skolen. Noen av informantene mente at fokuset på dagens *lærerutdanning* dreier seg mer om det faglige enn elevenes psykiske helse og viktigheten av det psykososiale miljøet. Lærere og skolen skal ha fokus på og arbeide for å øke den sosiale kompetansen i skolen.

Jahnsen, Ertesvåg & Westerheim (2009) har utviklet en veileder for skolen som går på utvikling av sosial kompetanse. I denne veilederen kommer det tydelig frem at fokuset på sosial kompetanse må heves og fokuseres mer på. Jahnsen et al. (2009) trekker frem flere viktige sitater fra LK-06 som presiserer at skolen skal arbeide for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Skolelederforbundet har også gjennomført en undersøkelse hvor 112 rektorer har vurdert nyutdannede læreres kompetanse på ulike områder (Utdanningsnytt, 2016, 19.08). Her kommer det tydelig frem at lærerne er gode på fag, men scorer under middels på arbeid med sosial kompetanse og det sosiale miljøet i klassen. Dette sett sammen med forskning som viser til at kunnskap er en viktig forutsetning for å identifisere og støtte elever som sliter med blant annet sosiale vansker (Bru et al., 2016a), forsterker det informantene svarer i forhold til kunnskap som en reell bekymring i dagens skole og utdanningssystem. Drugli (2014) fremhever hvor viktig kunnskap rundt barn med psykiske vansker er ved å se på nyere forskning som viser til at forekomsten av psykiske vansker er like stor hos barn i førskolealder som hos større barn.

5.5.6 Eksterne hjelpeinstanser

Jeg ville undersøke hvorvidt eksterne hjelpeinstanser ble kontaktet i forbindelse med elever som sliter med sosiale relasjoner. Informantene var alle veldig klar på at det var viktig å henvise elever som har psykiske vansker videre til eksterne hjelpeinstanser om de var

bekymret. Kreyberg (2016) påpeker at det er klare forskjeller mellom utdanning- og helsesektoren. Hun skriver at disse to sektorene har svært ulike formål da utdanningssektoren skal arbeide for å formidle kunnskap, innsikt og fasilitere vekst og utvikling, mens helsesektoren arbeider for å holde barn friske både psykisk og fysisk og iverksette forebyggende helsetiltak. Likevel påpeker hun viktigheten av samarbeidet mellom disse instansene. Det er utrolig viktig i arbeid med barn at disse to sektorene overlapper hverandre, skolen som arena har et stort ansvar både for elevens utvikling faglig men også den sosiale utviklingen. Elevens helse er svært sentral i skolehverdagen både for at eleven skal kunne være tilstede men også for at eleven skal kunne yte i skolesammenheng. Psykisk helse og prestasjoner er som nevnt tidligere avhengig av hverandre for at eleven skal lykkes.

Jeg spurte informantene *om de henviste elever videre til eksterne hjelpeinstanser dersom de oppdaget problemer*. Tre av informantene svarte at dersom problemene var så store at mer kyndig hjelp var nødvendig, ble de henvist videre. De fortalte også at først ble foreldre kontaktet og informert om skolens bekymring slik at det ble opprettet et samarbeid der først. Deretter ble skolens *ressursteam* informert og tok det videre derfra. Skolens ressursteam har møte alt fra en gang i uken til en gang i måneden der hensikten er å diskutere elever med ulike vansker og finne passende tiltak. I ressursteamet er ofte skolens ledelse deltakere, spesialpedagoger og *helsesøster*. I de fleste tilfeller er også *PPT* med på disse møtene, noe som gjør at ressursteamet kan arbeide svært effektivt i saker der læreren føler seg bekymret og ikke vet helt hva som bør gjøres. Videre fortalte også informantene at *PPT* ofte var inne i bilde der elever trengte ekstra oppfølging utover det ordinære tilbudet i klassen. *PPT* er skolens nærmeste samarbeidspartner når opplæringstilbud skal tilpasses en enkelt elevs behov (Kreyberg, 2016, s. 282). I noen tilfeller vil det også være nødvendig å henvise barn til *BUP* som er Psykisk helsevern for barn og unge. For at barn skal henvises til *BUP* må dette gå via fastlege eller barnevernsleder (Kreyberg, 2016). Flere av informantene gir uttrykk for at de har god erfaring med både *BUP* og *PPT*. Holen og Waagane (2014) skriver i sin rapport i forbindelse med psykisk helse i skolen at lærerne har god kjennskap til de ulike hjelpeinstansene, dette samsvarer med det informantene mine forteller. De skriver også at lærerne i undersøkelsen de har gjennomført svarer at de kontakter ulike hjelpeinstanser dersom de føler behovet er der, noe som igjen samsvarer med det informantene i denne studien forteller (Holen og Waagane, 2014).

Det var også flere av informantene som fortalte om viktigheten av det å benytte seg av tjenester helsesøster på skolen har å tilby. Informant 2 fortalte at *helsesøster* ofte var god å sette sammen med elever som strever sosialt for å arbeide med det å samarbeide med andre. Ofte har helsesøster ulike verktøy som kan få eleven til å snakke om følelsene sine på en litt annen måte slik at det føles tryggere og lettere. Informant 2 fortalte om ulike tankespill som ble brukt i denne sammenheng. Det var overaskende å høre at alle informantene hadde *helsesøster* eller *sosiallærer* som var tilstede i skolen nesten hver dag. Helsesøster arbeider ofte på flere arbeidsplasser samtidig og dermed har helsesøster ofte bare en eller to dager i uken der hun eller han er tilgjengelig.

5.6 Avsluttende spørsmål

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg oppsummere noe av det informantene svarte når jeg spurte *lærerne om de hadde lyst å tilføye noe mer før vi avsluttet intervjuet*. Her kom det frem svært mange interessante utsagn og de fikk frem hvor viktig de ulike informantene syns studien var. En av informantene presiserte hvor viktig det var å *avdekke hva som ligger bak* det at eleven sliter med sosiale relasjoner. Som nevnt tidligere kan det være flere årsaker som ligger bak det at eleven sliter sosialt. Det kan være mangel på omsorg i tidlig alder, noe som kan føre til tilknytningsvansker. Det kan være at eleven er introvert eller sliter med det å samhandle med andre elever bare fordi eleven selv er sjenert. Det kan også være mer alvorlige faktorer som ligger til grunn for det å slite sosialt. Psykiske plager som angst, depresjon og mobbing kan være noen alvorlige årsaker til at eleven sliter sosialt. Barn med tilknytningsvansker er som nevnt tidligere i studien (kapittel 2.) også mer utsatt for mobbing, noe som understreker viktigheten av å kartlegge årsaker til at barn sliter sosialt (Cook et al., 2010).

Noen av informantene syns også det var viktig å presisere at barndommen til elevene skal følge dem videre gjennom livet og det var derfor ekstra viktig å sette inn tiltak der det var behov så tidlig som mulig. Bru et al., (2016a) presiserer at boken *Psykisk helse i skolen*, har til hensikt å øke pedagogers kunnskap og bevissthet om psykiske helseplager blant elevene. I tillegg til kunnskap og bevissthet mener informantene at fokuset på relasjon til elever som sliter sosialt også bør være noe som blir høyt prioritert blant lærere. Hattie (2009) har gjennomført en stor studie som oppsummerer hvilke faktorer som er viktige for elevenes

læringsutbytte. Læreren er den ifølge hans studie som har mest å si for elevenes læringsutbytte og da spesielt relasjonen mellom lærer og elev (Hattie, 2009).

To av informantene understrekte også hvor viktig de syns denne studien var og at de opplevde at det trengs mer forskning på området. De opplevde at dette med barn som sliter med sosiale relasjoner hadde for lite fokus i utdanningssystemet. Dette har jeg drøftet tidligere i dette kapitlet og forskning peker på at lærere er flinkere på fag en sosial kompetanse.

6. Avslutning

6.1 Konklusjon

I denne studien har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere støtte elever som sliter med sosiale relasjoner?

Denne studien har gitt meg god innsikt i hvordan lærere arbeider for å støtte elever som sliter med sosiale relasjoner. Informantene ga uttrykk for at det krever kunnskap og erfaring i arbeidet med å legge til rette for disse elevene i skolen. I arbeidet for å identifisere disse elevene var det kjennetegn som at elevene enten var stille og innadvendte eller utagerende som var tegn på at elevene sliter sosialt. Elever som går mye for seg selv og trekker seg unna læringssituasjoner hvor de må samarbeide med andre, var også elever man burde holde et ekstra øye med. I tillegg til dette sa informantene at det å observere fri lek eller sosiogram var gode verktøy for å identifisere elever som sliter med sosiale relasjoner.

Videre kom det tydelig frem at relasjoner var viktig i arbeidet med elever som sliter sosialt. Informantene hadde ulik erfaring knyttet til hvordan de arbeidet med å skape relasjoner til elevene sine, men hovedfokuset var å se eleven og vise eleven at du var tilstede. «Banking time» som Pianta (1999) beskriver, er et nyttig verktøy for å gjøre et forebyggende arbeid for de elevene som utagerer eller strever sosialt. Dette tiltaket samsvarer med noe av det informantene fortalte. At man som lærer investerer tid til å bygge relasjoner med elevene og gjerne bygger opp en bank med elever som sliter for å ha noe å ta av i situasjoner hvor eleven utagerer. Fokus på læringsmiljø kom frem som et av de viktigste tiltakene i arbeidet med elever som sliter sosialt. Mye av forskningen og teorien som er brukt i denne studien underbygger dette. Både Doll et al. (2004) og forskningsrapporten til Berg et al. (2014) viser til et læringsmiljø som trygger og støtter elever som har ulike utfordringer. Nyere forskning viser til at et optimalt læringsmiljø som inneholder fokus på faktorer relasjonsbygging, klasseledelse, trygge rammer, varierte arbeidsoppgaver og tilpasset opplæring optimaliserer for et klima som fremmer læring blant elevene (Berg et al. 2014).

Informantene pekte på mangel av kunnskap blant lærere om elever som sliter sosialt. Mangel på kunnskap om sosial kompetanse blant lærerne var noe de fleste påpekte. Dette samsvarer også med nye undersøkelser (Utdanningsnytt, 2016, 19.08) som er gjort den siste tiden i forbindelse med kartlegging av læreres kompetanse. Informantene påpekte at fokuset i dagens

lærerutdanning i all hovedsak var rettet mot faglig kompetanse i forbindelse med PISA undersøkelser og nasjonale prøver. Økt bevissthet og kunnskap om barn med psykiske helseplager er en forutsetning for at elever som sliter med sosiale relasjoner skal oppdages tidlig og få den hjelpen de trenger. Psykisk helse og det å trives sosialt er en veldig viktig forutsetning for at elevene skal prestere bra på den akademiske arena (Bru et al., 2016a).

6.2 Metodiske betraktninger

Resultatene i denne studien er basert på fem intervju av fem forskjellige lærere. De hadde alle svært god kunnskap om sosial kompetanse og viktigheten av denne. På grunn av tidsbegrensning og studiens omfang var det passende med fem lærere til denne studien. For å kunne bekrefte at resultatene i denne studien er representative og overførbare måtte man hatt et større utvalg og muligens i tillegg gjennomført en kvantitativ undersøkelse. Likevel gjorde jeg noen valg som er med på å styrke validiteten i studiens resultater. Blant annet har jeg henvendt meg til rektor som videre har henvendt seg til de ansatte på skolen, noe som gjør at utvalget er tilfeldig. Samtidig kan man si at de som meldte seg på studien på forhånd fikk informasjon om hva studien omhandlet og derfor kan med stor sannsynlighet ha meldt interesse på grunn av egen erfaring og kompetanse.

6.3 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Dataene som er kommet frem i denne undersøkelsen kan være nyttige for kompetanseheving av lærernes arbeid med elever som sliter med sosiale relasjoner. Den kan føre til økt forståelse blant lærere ved de ulike skolene og samtidig være et viktig bidrag ved relasjonsbygging til elevene det gjelder. Likevel må disse implikasjonene tas med forbehold med tanke på utvalgsstørrelsen i denne oppgaven. Videre tiltak med utgangspunkt i lærer-elev forhold og konkrete tiltak for læreren i situasjoner som er relasjonelt vanskelige kan være interessant å undersøke.

Elever som sliter med sosiale relasjoner er et tema som både informantene og Pianta (1999) mener lærere bør ha mer kunnskap om. Et tiltak som kan fremme dette er å sette emnet på dagsorden i dagens lærerutdanning/grunnutdanning. Som resultatene fra Skolelederforbundets undersøkelse også viser, har nyutdannede lærere manglende kunnskap om sosial kompetanse (Utdanningsnytt, 2016, 19.08). Mer kunnskap om sosiale relasjoner vil heve kompetansen til

lærerne på de norske skolene og virke forebyggende på mange arena som angår sosiale relasjoner.

Det kommer klart frem i studien at det trengs mer forskning på hvordan lærere kan støtte elever som sliter med sosiale relasjoner og sosial kompetanse generelt. Lærere har en stor oppgave når det kommer til å ivareta ulike elevgrupper i skolen som omhandler ulike psykiske helseplager. Det har kommet mye ny forskning på hvordan man kan støtte disse elevene, det er likevel behov for mer og da med fokus på hvordan man kan øke læreres forståelse og bevissthet rundt elever som sliter med sosiale relasjoner. Det hadde også vært interessant å sett om resultatene i denne studien hadde blitt de samme med et større utvalg og ved bruk av andre forskningsmetoder. Ut fra denne studien kunne det vært nyttig å sett videre på læringsmiljø som tiltak og hvordan fokuset på relasjoner kan bidra til en bedre skolehverdag for elever som opplever skolen som relasjonelt utfordrende. Det kunne også vært interessant å sett på muligheten for å utvikle og forske på treningsprogram som går spesifikt på å trene lærerne i å tidlig identifisere og støtte disse barna. Jeg håper at masteren min kan inspirere andre til å ta tråden videre.

Litteraturliste

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 87-107.
- Andersen, B. J. (2016). Informasjon om psykisk helse – et sentralt tiltak for å fremme elevens sosiale og emosjonelle kompetanse. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 257-269). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, B., Nordahl, T., & Aasen, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Hentet 02.05.2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>
- Berg, N. B. J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Breivik, K., Solberg, M. B., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. I., & Idsøe, T. (2016). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoversikt om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøseneteret (UiS) og UNI Research (RKBU Vest. Bergen).
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosiale passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K., & Idsøe, T. (2016b). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 70-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016a). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cataldi, E. F., Laird, J., & Kewalramani, A. (2009). *High school dropout and completion rates in the United States: 2007 (NCES 2009-064)*. Washington DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*. 2010:25(2):65-83.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York: <http://www.guilford.com/guilfordpress>. Kap. 1-4.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2014). Psykiske vansker hos barn i førskolealder. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis* (s. 234-250). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I., & Drugli, M. B. (Red.) (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, K. (2005). *Kort presentasjon av ART*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Tiltak-for-utsatte-grupper/ART--trening-i-sosial-kompetanse/Les-presentasjon-av-ART/>.
- Gundersen, K., & Svartdal F. (2010). *ART – trening i sosial kompetanse*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Rapporter-og-undersokelser/Evalueringertiltaksvurderinger/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Tiltak-for-utsatte-grupper/ART--trening-i-sosial-kompetanse/>

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holen, S. (2012). *Coping in children: Effectiveness of the universal school-program Zippy's friends. A matched and randomized controlled study* (Doktoravhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Holen, S., & Waagane, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. (Rapport 9/2014). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280087/NIFUrapport2014-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker – Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 97-108). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 109-121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs? I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125-140). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westerheim, K. T. (2009). *Utvikling av Sosial Kompetanse – Veileder for skolen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

- Juul, J., & Jenssen, H. (2002). *Pædagogisk relationkompetence*. København: Apostrof Forlag.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 271-288). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: SAGE, 2nd ed.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.).Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lerner, R. M., Eye, A. V., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009). «Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues. *Journal of applied developmental psychology*, 30(5), 567-570.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. In L. Bickman & D.J. Rog (Ed). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods, Second edition*. London: Sage.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.) (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker – Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2008). Klassen som læringsmiljø og lærerens ansvar. I J. B. Kresjler & L. Moos (Red.), *Klasseledelse- Magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. (s. 145-159). Fredrikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2003a). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-1>
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. (2003b). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>
- Paulsen, E., & Bru, E. (2016). De stille elevene. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E., Bru, E., Midthassel, U. V., & Vaaland, G. S. (2010). The Zero programme against bullying: Effects of the programme in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13(1), 41-55.

Roland, E., Vaaland, G. S., & Størksen, S. (2007). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

St.meld. nr. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon-mestring-muligheter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Størksen, I. (2007). Barnet i barnehagen. Relasjoners betydning for tidlig utvikling. I E. Henne, A. Hannevik, E. Johnsen, L. Evja & L. W. Welanders (Red.), *Barna våre i går, i dag, i morgen* (s. 156-164). Oslo: Frelsesarmeen.

Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis* (74-96). Bergen: Fagbokforlaget.

Sund, A. M. (2004). *Development of depressive symptoms in early adolescence: the youth and mental health study*. (236), Trondheim: The Faculty.

Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsnytt. (2016, 19.08). Rektorer fornøyde med lærernes faglige kompetanse. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/august/rektorer-fornoyde-med-larernes-faglige-kompetanse/>

Veland, J. (2011). Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker – Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 132-148). Oslo: Universitetsforlaget.

Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community and self-efficacy as resources during early adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 39, 177-190.

Wichstrøm, L. (1999). The emergence of gender difference in depressed mood during adolescence: The role of intensified gender socialization. *Developmental Psychology*, 35(1), 232-245.

Øverland, K., & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-65). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

FASE 1 Innledning og rammesetting	<ol style="list-style-type: none">1. Informasjon :<ul style="list-style-type: none">• Temaet for samtalen (bakgrunn, formål)• Forklar prinsippet taushetsplikt og anonymitet• Spør om noe er uklart og om intervjuobjektet har noen spørsmål• Informer om båndopptak• Informer om samtykkeerklæring <p>→Start båndopptak</p>
FASE 2 Bakgrunn	<ol style="list-style-type: none">1. Hvor lenge har du arbeidet som lærer?2. Hvilken utdanning har du?3. Lærte du om sosiale relasjoner blant elever i utdannelsen din?4. Har du erfaring med elever som sliter med sosiale relasjoner i skolen?
FASE 3 Identifisering	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan kan du som lærer oppdage at barn sliter med sosiale relasjoner i skolen?2. Hvilke kjennetegn mener du er mest vanlig i forbindelse med det å slite med sosiale relasjoner?3. Har du opplevd at elever har henvendt seg til deg for å snakke om at de sliter med sosiale relasjoner?4. Har skolen din et system/rutine for å identifisere disse elevene?
FASE 4 Konsekvenser	<ol style="list-style-type: none">1. Hvordan kommuniserer disse elevene med medelever i situasjoner hvor de må samarbeide med andre?2. Opplever du som lærer at eleven har lettere for å skape en god relasjon til deg fremfor medelever?3. Hvilke konsekvenser opplever du som lærer at symptomene på det å slite med sosiale relasjoner til andre elever kan ha for elevens skolehverdag?4. Jobber disse elevene mer for seg selv enn andre elever i klassen?
FASE 5 Tiltak	<ol style="list-style-type: none">1. Har du hatt fokus læringsmiljø som et tiltak for elever som sliter med sosiale relasjoner?2. Hva kan du som lærer gjøre for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø for disse elevene?3. Har du noe erfaring med tiltak for disse elevene?

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Hvordan kan du som lærer styrke relasjonen mellom dere? 5. Hva kan du som lærer gjøre i arbeidet for å styrke relasjonen mellom elever som sliter med sosiale relasjoner og medelever? Og hvordan tilrettelegge for samarbeid? 6. Føler du at lærere har nok kunnskap for å identifisere og hjelpe disse barna?
<p>FASE 6</p> <p>Hjelpeinstanser og tiltaksprogram</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er det noen konkrete tiltak skolen gjør i tilfeller hvor det oppdages barn som sliter med sosiale relasjoner? 2. Henvises disse elevene videre til hjelpeinstanser dersom du oppdager problemer? 3. Benyttes grupper/samtaler? Helsesøster? PPT/BUP?
<p>FASE 7</p> <p>Oppsummering</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oppsummere informasjon 2. Har jeg forstått deg riktig? 3. Er det noe du har lyst til å tilføye?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Tittel:

” Et læringsmiljø som fremmer sosiale relasjoner mellom elever ”

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Min veileder er Professor Ella Maria Cosmovici Idsøe ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger.

Bakgrunn og formål med studien

Formålet med studien min er økt forståelse om hva lærere kan gjøre for elever som sliter med sosiale relasjoner. Elever som sliter med sosiale relasjoner vil kunne finne det utfordrende å samarbeide med andre, delta i sosiale situasjoner og som igjen kan føre til depresjon, angst og andre psykiske helseplager. Det jeg ønsker med denne studien er derfor å finne ut hva lærere kan gjøre for å tilrettelegge for en best mulig skolehverdag for disse elevene.

Problemstillingen min er: *Hvordan kan lærere støtte elever som sliter med sosiale relasjoner?*

Jeg trenger i denne forbindelse 5 informanter. De 5 informantene må være lærere på barneskolen som har erfaring med elever som sliter med sosiale relasjoner.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det å være informant vil innebære å delta i et intervju med meg, som vil være helt anonymt. Under intervjuet vil jeg ta i bruk en båndopptaker og etter intervjuene vil jeg transkribere materialet som innhentes i intervjuet anonymt. Alle opplysninger og materiale vil oppbevares og behandles konfidensielt og vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. All data vil bli slettet når sensur foreligger. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Det er helt frivillig å delta i studien, og informanten kan når som helst trekke sitt samtykke uten grunn. Velger informanten å trekke seg fra studien, vil alle opplysninger som er hentet inn bli slettet umiddelbart.

Under intervjuet vil det komme spørsmål som omhandler hvilke erfaring og kunnskap læreren har med elever som sliter med sosiale relasjoner, samtidig vil det komme spørsmål som går på eventuelle tiltak som har eller kunne blitt iverksatt.

Dersom deres skole har en eller flere lærere som ønsker og har mulighet til å delta i studien, ta kontakt snarest, da det er viktig for oss å få tak i informanter så fort som mulig. Jeg kan kontaktes på telefon 90567776, eller epost: Katrine.p.andersen@gmail.com med svar eller eventuelle spørsmål.

Vi håper på å høre fra dere. På forhånd takk! Med vennlig hilsen Katrine P. Andersen og Ella Maria Cosmovici Idsøe.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Ella Idsøe
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 24.01.2017

Vår ref: 51714 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51714</i>	<i>Et læringsmiljø som fremmer sosiale relasjoner mellom elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ella Idsøe</i>
<i>Student</i>	<i>Katrine Petersen Andersen</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, 30.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51714

Ifølge meldeskjema informeres utvalget skriftlig og/eller muntlig om hva deltakelse i studien innebærer.

Personvernombudet finner at det gis tilfredsstillende informasjon til utvalget, forutsatt at det presiseres dato for når prosjektet avsluttes og datamaterialet er anonymisert.

Personvernombudet har lagt til grunn for vår vurdering at det ikke behandles sensitive eller taushetsbelagte opplysninger i forbindelse med studien. Vi legger videre til grunn at data sikres i tråd med UiS sine retningslinjer for datasikkerhet.

Ved prosjektslutt anonymiseres data ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Eventuelle lyd-/bildeopptak slettes.