



Lillehammer University College  
**Høgskolen i Lillehammer**

2626 Lillehammer, tlf: 61 28 80 00, post@hil.no

”Jeg skal være bestevennen din  
ellers så banker jeg deg!”

En studie av hvordan skolene forstår og arbeider med problematferd.

Av

Grethe Fauske og Heidi Sletten

Masteroppgave ved avdeling for helse- og sosialfag.

Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn, unge og deres familier.

**Høgskolen i Lillehammer**  
**2009**

## **Forord**

Denne oppgaven har blitt til etter inspirasjon fra egne praksiser der vi arbeider med barn og unge. Gjennom dette arbeidet opplever man hva som påvirker i hverdagen og hvilke konsekvenser det får for barna. Dagens debatter dreier seg mye om lærerkompetanse og foreldreferdigheter med gode forslag og innspill til hvordan vi skal forholde oss til barn og unge. Dette gjenspeiler seg i litteraturen så vel som i offentlige styringsdokumenter.

Barn og unge med problematferd er ofte i samspillproblemer der individuelle forhold som personens sårbarhet, evne, vilje, o.a. kolliderer med miljøets krav til prestasjon eller konformitet. Det kan handle om å takle en situasjon der det blir viktig å dekke over såret stolthet. De har ofte et skjørt selvbilde som fører til at de trekker sine unnvikelsesstrategier langt framfor å tape ansikt. De kan blant annet framstå som aggressive for å skjule utrygghet, tristhet eller følelse av tilkortkommenhet. Tittelen på oppgava gir uttrykk for ønske om å få en bestevenn, samtidig blir det tryggest å komme med en trussel i håp om ikke å bli avvist. Vi mener denne tvetydigheten er et godt eksempel på hvordan barn og unge med problematferd ofte gir seg til kjenne.

Gjennom arbeidet med undersøkelsen har vi måttet forholde oss til eget faglig ståsted og praksis vedrørende problematferd. Vi opplever det til tider som ubehagelig fordi vi blir konfrontert med praksiser som vi selv er en del av, men som ikke alltid er tilfredsstillende. Gjennom arbeidet har vi reflektert over hvordan selve fenomenet problematferd i liten grad diskuteres i praksisfeltet. Man drøfter hvorvidt en elev skal ha spesialundervisning eller ikke, altså selve rettigheten, men ikke systemet hvor det legges opp til en deling av undervisningen. Synet på om eleven er i vansker eller om det er en elev med vansker, er lite til stede i den delen av praksisfeltet vi kjenner. Vi ønsker et endret fokus på elever i skolen som har behov for tilpasset opplæring og økt refleksjon om gjeldende praksis. Det er et ønske om at foreldre og elever selv i større grad medvirker til å få en dialog om det som foregår i skolene. En dialogbasert undervisning, som et teoretisk perspektiv i møte mellom elev, foreldre og skole, vil gi muligheter for ny kunnskap for skolen, foreldrene og andre som arbeider med elevene.

Først vil vi takke vår veileder Professor Halvor Fauske, Høgskolen i Lillehammer, som har loset oss gjennom dette året vi har arbeidet med masteroppgaven. Det gjør han med god faglig innsikt

som har resultert i mange gode innspill og inspirerende veiledningstimer på Lillehammer. Kjøreturen til Otta har gått fort etter besøk der, da er det diskusjoner om nye ideer og vendinger i rikt monn. Vi setter også pris på den tålmodighet og tilgjengelighet som er tildelt oss i denne tiden.

Det må også rettes en takk til våre familier som frivillig eller påtvunget har blitt tatt med i prosessene vi har vært igjennom og som har støttet og bidratt gjennom kritiske spørsmål som ofte har ført oss videre.

Vi vil også rette en takk til kollegaer som har deltatt i faglige diskusjoner og som har kommet med råd og oppmuntring underveis.

Tilslutt vil vi takke hverandre. Vi har tilbrakt mye tid sammen dette året, vi har hatt svært gode diskusjoner og har nok løst noen verdensproblem underveis. Det har vært en inspirasjon i seg selv å være to om og skrive oppgave, der en skiftevis har vært drahjelp for hverandre.

Otta, 08. februar 2009

Grethe Fauske

Heidi Sletten

## **Innholdsfortegnelse**

Forord.....	2
Sammendrag.....	8
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema.....	10
1.2 Perspektiver.....	10
1.3 Avgrensing av oppgaven.....	11
1.4 Aktualitet.....	11
1.5 Oppgavens problemstilling forskningsspørsmål.....	12
1.6 Oppgavens oppbygging.....	14
<b>2.0 Teoretisk referanseramme og forskning</b> .....	<b>16</b>
2.1 Politiske føringer.....	16
2.1.1 Historikk.....	17
2.1.2 Hjelpundervisning blir kommunalt ansvar.....	17
2.1.3 Fra segregering til integrering.....	18
2.1.4 Fra integrering til inkludering?.....	18
2.1.5 Ny mønsterplan som viderefører integreringstanken.....	19
2.1.6 Fra spesialundervisning til tilpassa opplæring.....	19
2.1.7 Politiske føringer de siste tiår.....	21
2.1.8 Diskursen fortsetter: Spesialundervisningen kontra tilpasset opplæring.....	21
2.1.9 Krav til kriterier for spesialundervisning tydeliggjøres.....	22
2.1.10 Kvalitet gjennom kompetanseutvikling og endringsarbeid.....	23
2.1.11 Hva gir høyere kvalitet i opplæringen.....	24
2.1.12 Hindringer for gode læringsprosesser.....	26
2.1.13 Forslag til innsatsområder og tiltak.....	26
2.1.14 Status for kvaliteten.....	27

2.1.15 Oppsummering.....	28
2.2 Teoretiske begrunnelser.....	29
2.2.1 Problematferd versus atferdsproblemer – to sider av samme sak?.....	29
2.2.2 Generelt om problematferd.....	30
2.2.3 Sosial kompetanse.....	33
2.2.4 Forebyggende arbeid.....	35
2.2.5 Systemteorier.....	35
2.2.6 Helhet- mer enn summen av delene.....	37
2.2.7 Økologisk perspektiv.....	37
2.2.8 Sosial nettverksteori.....	38
2.2.9 Idealer og praksis.....	39
2.3 Forskning.....	40
2.3.1 Historiske linjer.....	41
2.3.2 Problematferd og sosial kompetanse.....	42
2.3.3 Fra individ til systemorientering.....	43
2.3.4 Forebyggende innsatser .....	45
2.3.5 Effekten av spesialundervisning.....	47
2.3.6 Hva gir god læring.....	48
2.3.7 Videre utfordringer.....	50
2.3.8 Avsluttende kommentarer.....	52
2.4 Anbefalte programmer.....	53
2.4.1 Aggression replacement training (ART).....	54
2.4.2 Vurdering.....	56
2.4.3 LP – modellen.....	56
2.4.4 Vurdering.....	59
2.4.5 Webster Stratton.....	60
2.4.6 Vurdering.....	61

2.4.7 Zippyes venner.....	62
2.4.8 Respekt (Connect).....	62
2.4.9 Du og jeg og vi to.....	62
2.4.10 Olweus.....	63
2.4.11 PALS.....	63
2.4.12 Zero.....	63
2.4.13 Vurdering.....	64
2.4.14 Avsluttende kommentarer.....	64
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>66</b>
3.1 Metodisk tilnærming og design.....	66
3.1.1.Kvalitativt design.....	66
3.1.2 Om informantene.....	68
3.1.3 Praktisk gjennomføring av utvelgelsen.....	68
3.1.4 Datainnsamling.....	69
3.1.5 Praktisk gjennomføring av intervjuene.....	70
3.1.6 Analysemetoder.....	70
3.2 Kvalitetskrav.....	72
3.2.1 Troverdighet.....	72
3.2.2 Overførbarhet.....	73
3.2.3 Pålitelighet.....	76
3.2.4 Bekreftbarhet.....	77
3.2.5 Forskning og etikk.....	78
3.2.6 Oppbevaring av personopplysninger.....	81
3.2.7 Informert samtykke.....	81
3.2.8 Avsluttende kommentarer.....	82
<b>4.0 Presentasjon og drøfting av data.....</b>	<b>83</b>

4.1 Hvordan forstår skolene problematferd?.....	83
4.2 Hvordan forstår skolene sosial kompetanse?.....	89
4.3 Har skolene iverksatt forebyggende tiltak?.....	93
4.4 Har skolene rutiner og tiltak for å håndtere problematferd?.....	102
4.5 I hvilken grad bruker skolene kunnskapsbaserte metoder i forhold til forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse?	107
<b>5.0 Avsluttende kommentarer.....</b>	<b>113</b>
5.1 Oppsummering av funn.....	113
5.2 Sammenfatning.....	114
5.3 Veien videre.....	118
Litteratur og Referanseliste.....	120

Vedlegg:

Informasjonsskriv til skolene

## **Sammendrag**

### **Tittel**

”Jeg skal være bestevennen din, ellers banker jeg deg”

### **Problemstilling**

Problemstillingen for oppgaven er som følger:

*Hvordan forstår skolene i vår region problematferd og hvordan håndterer de slike problemer?*

### **Metode**

I datainnsamlingen bruker vi kvalitative forskningsintervju av lærere. Utvalget består av 5 lærere representert på fem forskjellige skoler i området, hvor lærernes erfaringsbakgrunn er ulik. Utvalget består av lærere som har erfaring i å arbeide med barn og unge som viser problematferd, der det er behov for utvikling av sosial kompetanse.

### **Formål**

Formålet med oppgaven er å finne ut i hvordan skolene forstår problematferd og hvordan de håndtere elever som viser problematferd. I dette arbeidet gir vi en oversikt over utviklingslinjene som er trukket de siste tiår og som preger den norske skolen. Noen teorier og den forskningen som nevnes underbygger det som politiske føringer legger opp til.

### **Resultat og konklusjon**

I våre resultater finner vi at individperspektivet råder på skolene i vår region. Vi finner også at tilgang på ressurser er en utbredt oppfatning fra de intervjuede for at skolene skal få løst problemene det medfører å ha elever med utagerende atferd i klassene. Det kan også se ut som det er en utbredt holdning å bruke assistenter som en ressurs i arbeid med denne elevgruppen.



Andre funn er at lærerne ønsker mer kompetanse for å møte utfordringene som problematferd medfører. Det kommer også fram at det i liten grad drives systematisk forebyggende arbeid i skolene.

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Norske skoler har gjennomgått flere reformer de siste tiår. Dette bør innebære endringer både organisatorisk og innholdsmessig. Men det viser seg at det kan være stor avstand mellom sentrale føringer og den praksis som foregår ute i skolene. Årsakene til dette kan være mange og sammensatte.

Det blir stilt spørsmål ved kvaliteten i norske skoler, på bakgrunn av internasjonal forskning som viser at det er mye bråk og uro, samt svakere faglige resultater sammenlignet med andre land.

Det finnes en rekke studier som beskriver utbredelsen og omfanget av problematferd i skolen. Barn og unge som har en slik atferd kan risikere å bli hemmet i vekst og utvikling, derfor er det av stor interesse å få vite noe om hvordan skolene møter disse utfordringene. Elevene som viser problematferd har også behov for å bli likt. Samtidig kan atferden som disse utviser gjøre det vanskelig for omgivelsene å imøtekomme akkurat dette behovet. På bakgrunn av dette ønsker vi å se på noen utfordringer i skolene vedrørende temaene forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Problematferd er negativt både for den enkelte det gjelder og for skolen, dette gjelder miljøet og elevenes læring.

## 1.2 Perspektiver

Når en berører temaene forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse, vil en etter hvert møte ulike perspektiver som igjen gir seg utslag i forskjellige problemløsningsstrategier. To perspektiver som gjør seg gjeldene i vårt intervjumateriale og i forhold til de teorier vi velger, er følgende: En forståelsesmodell som går på at disse elevene har et definert problem som hindrer dem i å dra nytte av den ordinære opplæringen i skolen og de muligheter for tilpasning som ligger i denne. I dette perspektivet kan det lett være slik at hjelp til elevene først settes i verk når vanskene er definerte og etablert. Det vil si at en mer generell forebyggende spesialpedagogisk innsats ikke vil være helt i samsvar med en slik tilnærming. Dette kalles et kategorisk perspektiv. Innenfor det

andre perspektivet vil tilnærmingen og forståelsen på mange måter være det motsatte. Her legges det vekt på at flere av de individuelle problemene har sin årsak i mellommenneskelige relasjoner. I dette perspektivet vil det være et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det rettes særlig fokus mot sosiale prosesser. Dermed eksisterer her en forståelse av at det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar både til inkludering og ekskludering. Dette kalles et relasjonelt perspektiv (Bachmann og Haug, 2006, Markussen, Strømstad, Carlsten, Hausstätter og Nordahl, 2007, Nordahl og Sunnavåg, 2008).

### **1.3 Avgrensning av oppgaven**

Det er ulike former for problematferd, og den vanligste måten å differensiere, er å skille mellom eksterialisert (utagerende) atferd og internalisert (innagerende) atferd. Ogden (1998), Sørli og Nordahl (1998) viser i sine undersøkelser (i følge Nordahl m.fl., 2005) at omfanget av internalisert og eksterialisert atferd er omtrent like stort. Fokuset er i stor grad rettet mot eksterialisert problematferd, de internaliserte har fått mindre oppmerksomhet. Vi tar opp eksterialiserte problemer. Det er disse elevene som skaper mye bry ved at de utfordrer miljøet rundt seg. Problematferd er en utfordring som mange skoler sliter med i vår region. Dette gir gjerne mer dramatiske konsekvenser gjennom hele livet for de elevene det gjelder. Samtidig utfordrer denne elevgruppa de ulike etatene, hjelpinstansene og samfunnet for øvrig. Det er ikke dermed sagt at vi ser bort fra eller undervurderer andre typer atferd, men det er denne avgrensningen vi gjør. Derfor vil denne oppgaven primært dreie seg om forebygging og mestring av eksterialisert problematferd.

### **1.4 Aktualitet**

Problematferd er en stor utfordring for skolene, det uttrykkes manglende kompetanse for å håndtere dette. Det vises til at elevgruppa med utagerende atferd har det problematisk i skolen (Nordahl og Sunnavåg, 2008). Skolen er barns viktigste arena ved siden av hjemmet. Det blir derfor den viktigste læringsarena til barnet, ikke bare faglig, men også sosialt. Barna tilbringer en stor del av sin våkne tid der. Det er riktig at foreldre har ansvar for oppdragelse av barna sine. Men skolen bidrar sterkt i oppdragelsesprosessen i kraft av den tiden barnet befinner seg der. Derfor kan en tenke at disse arenaene i større grad enn hjemmet bidrar til barnets utvikling av sosial

kompetanse. Forskning gjør oss oppmerksomme på at aggresjon blant barn øker og denne økningen er mest tydelig blant yngre barn. I løpet av de siste 20 årene har det blitt utviklet en rekke tilbud for familie og skole for å behandle tidlig problematferd hos barn. Studier som har evaluert disse, viser at det er mer effektivt å gripe inn tidlig når barn er i småskolealder, eller tidligere (Webster Stratton, 2005). En kan tenke seg at man da har større sjanse for å forhindre utvikling av vold og kriminalitet. Det er et ønske at skolene konsentrerer seg mer om å utvikle barnas sosiale kompetanse og følelsesmessige trivsel. På samme måte som et barns kognitive kompetanse påvirker evnen til å lære, vil også et barns sosiale kompetanse og emosjonelle trygghet påvirke hans eller hennes evne til å lære. Derfor handler oppgaven om hvorvidt skolene i området her arbeider forebyggende og den handler om hvordan lærere møter problematikken problematferd. Vår forforståelse går i hovedtrekk ut på at det er liten grad av forebyggende arbeid i skolene. Vi viser til Nordahl og Sunnavåg (2008) der de konkluderer med at fravær av forebyggende innsatser i skolen kan medføre at den enkelte elev ikke får den faglige og personlige utvikling de har rett på. Vi er også av den formening at etablering av sosial kompetanse er mindre vektlagt. Vi har gjennom egen praksis en oppfatning av at sentrale føringer i forhold til tilpassa opplæring gjennom bruk av kunnskapsbaserte metoder i liten grad er fulgt opp. Her vil vi vise til Solli (2004) som konkluderer med at det finnes lite effektstudier av kunnskapsbasert tiltaksutvikling her i landet. Vi kan tenke at årsaken til dette blant annet kan være at slike metoder i liten grad er tatt i bruk, eller at dette er såpass ny kunnskap at det foreløpig ikke er gjennomført evalueringsstudier. Solli sier videre at kunnskapsbasert tiltaksutvikling og systematisk modellutprøving bør prioriteres i fremtiden.

## **1.5 Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstillingen for vår undersøkelse er hvordan skoler i vår region forstår problematferd og hvordan de håndterer slike problemer. Forskningsspørsmålene er:

Hvordan forstår skolene problematferd?

Hvordan forstår skolene sosial kompetanse?

Har skolene iverksatt forebyggende tiltak?

Har skolen rutiner og tiltak for å håndtere problematferd?

I hvilken grad bruker skolene kunnskapsbaserte metoder i forhold til forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse?

Det er av betydning hvordan skolens ansatte definerer begrepene problematferd og sosial kompetanse, fordi det vil kunne legge føringer på hvilke strategier skolene velger for å imøtekomme disse utfordringene. Når vi ønsker informasjon om hvorvidt skolene har iverksatt forebyggende tiltak, er det for å få innblikk i den pedagogiske grunnlagstenkingen, som vil gjenspeile holdninger i forhold til hvordan en møter elevene i skolen. Dette er viktig blant annet med tanke på om det er satsing på tidlig intervensjon slik som sentrale føringer legger opp til. Videre ønsker vi å få en pekepinn på i hvilken grad skolen er forberedt på, og eventuelt har utarbeidet felles strategier for å imøtekomme utfordringer i forbindelse med uakseptabel atferd. Vår erfaring er at det i stor grad er opp til den enkelte lærer hvordan han skal hanskes med problematferd, det blir ikke vurdert til å være noe felles organisatorisk anliggende. Vårt inntrykk av dagens praksis er at de programmer eller metoder som nyttes har svak forankring i teori og empiri, og at tiltak i alt for stor grad igangsettes etter at problemer har vist seg.

Problematferd er ofte blitt omtalt som å handle om samspillproblemer og manglende grensesetting. Slik har ofte foreldre følt at de har skyld i vanskene som barnet har. Problematferd er ikke alltid så lett og forstå. En kan derfor tenke at dette blir en slitsom del av hverdagen både for barna og foreldrene det gjelder, når de fortsatt møter holdninger som avspeiler en individualisering av problemene som dette medfører. Forskningen viser at skolen forstår problematferd ut i fra et individperspektiv, på denne måten er det den enkelte elev som eier problemet (Bachmann og Haug, 2006, Jansen, Nergaard og Val Flaatten, 2006, Nordahl og Sunnavåg, 2008). Når det er slik, kan tenkemåter om problematferd bli forenklete forklaringer der en er opptatt av klassifisering, svakhet, vil finne årsaker, fokus på fortiden, fortolkninger, normalisering og ensidig fokusering på problemet. Dette kan gjenspeiles på hvordan problematferd blir håndtert. Vi ønsker å undersøke nærmere hvordan dette er på skolene i vår region. Viser til Pisa undersøkelsen (2003) der følgende områder ble beskrevet som problematiske: svake og fallende faglige resultater sammenlignet med Pisa (2000), større spredning enn forventet, store kjønnsforskjeller i jentenes favør i lesing, lite rapportert bruk av læringsstrategier, problematiske forhold mellom elever og lærere og mye bråk og uro (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo, 2004). Erfaringsbasert kunnskap vil i hovedsak være subjektiv ved at det er den enkelte lærers private erfaringer og oppfatninger som ligger til grunn, samtidig vil den være intersubjektiv i den grad den blir allment akseptert og nyttiggjøres av lærerkollegiet. På denne måten blir ikke undervisningen nødvendigvis tilpasset elevene, men

isteden lærernes ferdigheter og ønsker. Hvordan er dette i vår region, møter lærerne problematikken i stor grad med erfaringsbasert kunnskap?

Klare føringer fra utdanningsmyndighetene er at det må vektlegges å imøtekomme problematferd i skolene. Som tidligere nevnt er det utarbeidet forebyggende programmer og undervisningsopplegg, med særlig vekt på atferdsområdene. Det legges vekt på at de metodene som tilbys skolene, skal være kunnskapsbaserte og ha den ønskede effekt. Vårt inntrykk er at skolene i liten grad har implementert disse arbeidsmetodene. Ut fra dette ønsker vi derfor å stille spørsmål om, hvorfor brukes ikke kunnskapsbaserte metoder i større grad i forhold til forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse i skolene i vår region? For å få svar på forskningsspørsmålene har vi brukt lærere ved skolene som informanter.

## **1.6 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er inndelt i fem kapitler:

Kapittel 2 gir en bakgrunn for undersøkelsen, der vi starter med en gjennomgang av politiske føringer vedrørende temaet spesialundervisning kontra tilpassa opplæring fra et historisk perspektiv og fram til dags dato. Kapitlet fortsetter med en diskusjon om atferdsproblemer og problematferd kan sies å være samme fenomen med felles betegnelse. Videre drøfter vi sosial kompetanse og forebyggende arbeid. Deretter tar vi for oss generell systemteori og nettverksteori. Vi tar for oss forskning om tilpasset opplæring og spesialundervisning i Norge, som innbefatter både elevs problematferd, deres sosiale kompetanse samt elevs læringsutbytte. Tilslutt presenterer vi noen programmer for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse, som er omtalt i en rapport utgitt av Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006).

Kapittel 3 omhandler metode. Her går vi igjennom forskningsdesign og metodene som er brukt i undersøkelsene. Vi sier noe om analysemetodene, meningstolkning og meningskategorisering. Vi drøfter også kvaliteten til de data vi har samlet inn. Tilslutt i dette kapitlet har vi vurdert de etiske sidene.

Kapittel 4 er dataanalyse og tolkning. Intervjuene av lærere som er ansatt i region er lagt til grunn her. Intervjumaterialet blir presentert og tolket blant annet ved å relatere det til aktuelle politiske føringer og teoretiske forståelser av problematikken. Underveis i denne delen drøfter vi utfordringer og muligheter som ligger i arbeidet med å møte utfordrende atferd i skolene.

Kapittel 5 oppsummerer og sammenfatter oppgaven. Kapitlet gir et innblikk i hva vi ønsker å formidle med oppgaven, hvilken fremgangsmåte vi velger, hvilke funn vi gjør og avsluttende kommentarer til konklusjonene vi trekker.

## **2.0 Teoretisk referanseramme og forskning**

I Solli sin rapport fra 2004 viste han til Nordahl og Overland (1998) som gjorde en undersøkelse i Oslo skolene med gjennomgang av spesialundervisningen, der elever med problematferd kom relativt dårlig ut. Dette var også den gruppen av elever som skolene selv utrykte at de hadde størst behov for kompetanse på. Resultatene viste også at det nettopp var denne gruppen det var størst utfordringer knyttet til å gi tilpasset opplæring. De sa også at elever med problematferd hvor skolene trengte hjelp av flere hjelpeinstanser, der både barne- og ungdomspsykiatrien og barnevernet var inni bildet, så ut til å mangle tiltak i forhold til denne elevgruppen (Solli, 2004).

Politiske føringer er premissleverandør for hvordan opplæringen skal skje ute i skolene. Derfor blir det nødvendig å studere disse grunnlagsdokumentene for å debattere rundt temaet problematferd og utvikling av sosial kompetanse sett i lys av spesialundervisning kontra ordinær opplæring. Ved å gå inn i sentrale offentlige dokumenter får vi en bakgrunn for det arbeidet skolene driver når det gjelder atferdsproblemer og problematferd. Gjennom disse dokumentene signaliseres det hva som forventes av skolene og hvilke forståelse som skal legges til grunn for arbeidet med disse problemene.

### **2.1 Politiske føringer**

Det har gjennom de siste 40 årene skjedd store formelle og reelle endringer i norsk spesialundervisning. Det som har stått sentralt i den utdanningspolitiske debatten, innen forskning og reformvirksomhet er organisering, innhold, arbeidsmiljø og resultater når det gjelder spesialundervisningen. I forhold til vårt fokus videre, så vil vi vektlegge spesialundervisning, tilpassa opplæring og kvalitet i skolen. Vi starter med å trekke opp noen historiske linjer når det gjelder tenkingen og utviklingen rundt dette. Deretter vil vi presentere noen politiske styringsdokument litt bredere og se disse opp mot hverandre, da vi mener at de er sentrale i forhold til problematferd i skolen og forebygging av sosial kompetanse.



### **2.1.1 Historikk**

Politiske føringer for spesialundervisning i Norge kan trekkes tilbake til ”Forordningen av 1739” som skulle skape en skole for alle og enhver. I vårt øyemed er det tilstrekkelig å gå tilbake til 1960-tallet, da spesialundervisningen fortsatt var regulert av Lov om spesialskoler fra 1951. I Rapport 19/2007 hevdes det at den rådende tankegangen var at spesialundervisningen best ble gitt innenfor egne spesialskoler og institusjoner (Markussen m.fl., 2007). Videre vises det til stortingsmelding *Om utbygging av spesialskolene* (St.meld. nr. 42 (1965-1966)). Denne ga et bilde av hvilke tankegang som var rådende. Men denne utbyggingen fant aldri sted. Forklaringen på det kan være at synet på hvordan spesialundervisningen skulle foregå var i ferd med å endre seg. Nye tanker og ideer brøt fram, og oppnevningen av Steen-komiteen (skolekomiteen) i august 1965 stod sentralt i denne utviklingen. Et av de sentrale perspektiv for skolekomiteen var at skolene skulle bidra til å skape større likhet i utdanningsmulighetene mellom ulike grupper i samfunnet. Fra den tid har det skjedd en utvikling i grunnskolen og den videregående opplæring som to parallelle løp fram til dagens felles Opplæringslov fra 1998 (Markussen m.fl., 2007).

### **2.1.2 Hjelpeundervisning blir kommunalt ansvar**

Allerede i 1955 var Folkeskoleloven blitt endret dit hen at kommunene ble pålagt å drive hjelpeundervisning for elever som ikke kunne følge den ordinære undervisningen. Dette gjorde sitt til at utviklingen av skolepsykologtjenesten ble utviklet, siden det ble behov for utredning og diagnostisering på lokalt plan. I neste omgang førte dette til økt desentralisering av spesialundervisningen og elevene kunne få bistand på den skolen de naturlig soknet til. Folkeskoleloven av 1959 slo fast at alle barn som bodde i kommunen, hadde rett og plikt til å gå i folkeskole dersom de ikke på annen måte fikk tilsvarende undervisning. Denne bestemmelsen ble viktig for tilbudet til barn som var søkt inn på spesialskoler, men som etter prøvekurs ble erklært som ikke opplæringsdyktige. Tidligere hadde de ikke hatt rett til opplæring, men fra midten av 60-tallet ble det etablert skoler på hjem for mennesker med psykisk utviklingshemming. Disse skolene ble kommunale skoler, i motsetning til spesialskolene som var hjemlet i spesialskoleloven fra 1951(ibid).

### 2.1.3 Fra segregering til integrering

Som tidligere nevnt, så var det i 60-årene at tankene om integrering og normalisering ble lansert, dette brøt med datidens særomsorgstenkning. I St.meld. nr. 88 (1966-1967) *Om utviklingen av omsorgen for funksjonshemmede*, var denne nye tankegangen klart uttrykt og på bakgrunn av dette ble det gjort en revurdering av den planlagte utbyggingen av spesialskolene. Spørsmålene om dette ble behandlet av en komité nedsatt i 1969 som var ledet av Knut Blom. Blomkomiteen leverte sin innstilling i 1971. Innstillingen omhandlet at spesialundervisningen skulle bli integrert i den vanlige skolens undervisning. Blomkomiteens innstilling resulterte i den såkalte integreringsloven av 1975. Dette innebar en lovmessig integrering. I forbindelse med disse nye politiske føringer ble fokuset endret til at spesialundervisningen skulle gis elever fordi de trengte særlig hjelp – ikke som tidligere begrunnet i at de ikke kunne følge med i den vanlige undervisningen. Slik ble oppmerksomheten flyttet til elevenes behov. I rapport 19/2007:38 sies det også noe om at Blomkomiteen drøftet muligheten av å plassere kravet om tilpasset opplæring i skolens formålsparagraf. I 1975 kom et viktig moment inn i lovgivningen, kravet om sakkyndig vurdering. Med det så skulle tildeling av ressurser skje ved enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Når den sakkyndige vurderingen tilsa at barn hadde så alvorlige funksjonshemninger at opplæringsplikt virket urimelig, kunne de bli fritatt fra plikten til opplæring (Markussen m.fl., 2007).

### 2.1.4 Fra integrering til inkludering?

Segregering har vært en anerkjennende praksis og hensikten med utskillelsen var god. De som trengte noe ekstra skulle få det, og dette tilbudet ble best gitt av spesialister, være seg på spesialskoler eller i enetimer og gruppetimer i den vanlige skolen. Holdningsendringen på 60-tallet var med å bidra til at St.meld. nr. 88 (1966-67) slo fast at integrering og normalisering skulle være basis for omsorgen for barn med særskilte behov. Denne tankegangen vakte motstand og forståelsen av begrepet integrering varierte. Blomkomiteen (1971) definerte begrepet som: *”Tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for fellesskap og forpliktelser”* (s38). På bakgrunn av dette blir det lagt vekt på tilhørighet uansett nivåkriterier og prestasjonskrav (s.39)- på den andre siden blir hensynet til de individuelle behovene vektlagt. På denne måten kan en si at denne innstillingen var preget av en splittende diskurs om integrering. Det ble lagt vekt på vanskene og det særskilte. Denne forståelsen kom til å prege integreringsbestrebelsene i Norge – som i en rekke andre vestlige land. (Markussen m. fl., 2007).

Integrering kom i stor grad til å bety en tilbakeføring av de segregerte elevene til en grunnskole som i liten grad endret seg. I praksis kunne dette bety at segregeringen fortsatte, men nå innenfor grunnskolens rammer. Booth 1995 hevdet (ifølge Markussen m.fl., 2007) at det ikke var noen innholdsmessig forskjell i begrepene integrering og inkludering. Det dreide seg uansett om å innlemme alle grupper mennesker som på en eller annen måte var truet av marginalisering. Denne vide forståelsen tilsvarer det Haug 1999 (ifølge Markussen m.fl., 2007) kalte en inkluderende integreringsdiskurs der vekten var lagt på fellesskap og tilhørighet for alle, og der målet var å endre den eksisterende skolen slik at den kunne ha rom for det naturlige mangfoldet. (Markussen m.fl., 2007).

### **2.1.5 Ny mønsterplan som viderefører integreringstanken**

Ny mønsterplan for grunnskolen var ferdig i 1974, M74. Her forelå også en tydeliggjøring og videreføring av den nye tankegangen. Det hette seg blant annet at hjelpetiltak i størst mulig grad skulle være interne, det ville si på den lokale skolen. Det var også tydelighet på at så langt det var pedagogisk forsvarlig så skulle elever med vansker få hjelp innenfor klassens/storklassens rammer. Videre pekte meldingen på at "spesialundervisningens målsetting skulle være den samme som den vanlige grunnskolens målsetting og ha det samme brede allmenndannende kulturelle og sosiale utviklingsikte som denne" (St.meld. nr. 23 (1977-78:58)). Med dette var lovgrunnlaget for spesialundervisningen lagt. I de nærmeste årene ble det ingen endringer, men spesialskolenes videre skjebne og spesialundervisningen ble mer generelt diskutert. Først i 1987 kom det i grunnskolelovens § 13.1 en skjerping av prinsippene om at alle barn så langt mulig skulle gå på den skolen de soknet til, men først med St.meld. nr. 54 (1989-90) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov* ble det klart at nå var tiden inne for at de statlige spesialskolene skulle legges ned eller omdannes til kompetansesentra med utadrettet virksomhet.

### **2.1.6 Fra spesialundervisning til tilpassa opplæring**

I 1993 oppnevnte regjeringen et offentlig utvalg som skulle foreta en gjennomgang av opplæringssektorens styringsordning og legge fram et forslag til et nytt og bedre opplæringslovverk, (NOU, 1995:18:24). Utvalget drøftet blant annet relasjonen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, og bruk av individuell opplæringsplan. Utvalget la vekt på at alle elever i utgangspunktet var omfattet av alle bestemmelser i opplæringslovverket, og at det ikke

lenger var *"relevant å operere med begrepet integrerte elever"* (s102). Utgangspunktet var at den ordinære opplæringen skulle tilpasses den enkelte elev, og så langt som mulig ta *"hensyn til den enkelte elevs spesielle forutsetninger og evner"* (s103). Det var først når denne tilpassningen ikke var tilstrekkelig, at det ble behov for spesialundervisning. *"Det må derfor legges til grunn at vilkåret er at eleven har særlige behov i den forstand at vedkommende ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinære klasseundervisning"*. Læreplanene skulle være styrende for elevens læringsarbeid. Utvalget la til grunn at de gjeldende læreplaner som utgangspunkt måtte gjelde også for spesialundervisningen, men at læreplanene måtte kunne fravikes for å sikre elever med behov for spesialundervisning et adekvat tilbud (NOU, 1995:18).

I juni 1998 vedtok Odelstinget den nye Opplæringslova (Besl. O.nr. 68 1997-1998), som innebar en lovfesting av individuell opplæringsplan for barn og unge med spesialundervisning. På denne måten krevde samfunnet av lærerne at de, da en elev ikke arbeidet mot full måloppnåelse, skulle formulere elevens læremål i en egen plan. I forarbeidet til loven (NOU:1995:18) var dette knyttet til at i utgangspunktet skulle alle ha tilrettelagt opplæring i en klasse, og det skulle begrunnes særskilt dersom en elev skulle ut av fellesskapet. NOU'ens vektlegging av tilpasset opplæring førte også til en annen viktig endring, nemlig at retten til tilpasset opplæring ble skrevet inn i formålsparagrafen. Dette skjedde 35 år etter at Blomkomiteen diskuterte muligheten for å plassere den der, men fant at den passet bedre i § 7. I Opplæringslova er tilpasset opplæring det overordnede begrep. Men for å få god nok tilpasning, måtte noen elever også få spesialundervisning. Denne retten var nedfelt i § 5, *"eleven har rett til spesialundervisning hvis han eller hun ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet"*. Den sakkyndige vurderingen skulle dermed ikke bare vurdere elevens lærevansker, men også om *"ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet"*. Dermed, som det vises til i rapport 19/2007, ble det som det også står i forarbeidene til loven slik at: *"Om ein elev skal få spesialundervisning, er derfor eit stykke på veg avhengig av kva kommunen har sett inn av organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak innanfor den ordinære opplæringa slik også ordninga er i dag"* (Ot.prp. nr 46 (1997-98): 167). På denne måten ble det gitt rom for tolkning og lokal tilpassning som igjen førte til store forskjeller fra kommune til kommune, der blant annet den kommunale økonomien og den lokale kompetansen, spilte en vesentlig rolle i forhold til det tilbudet den enkelte elev fikk (Markussen m.fl., 2007).

### **2.1.7 Politiske føringer de siste tiår**

I august 2006 starter iverksettingen av en reform i den 13-årige grunnsopplæringen i Norge. Reformen får navnet Kunnskapsløftet. Et sentralt element i reformen er den sterke satsingen på tilpasset opplæring. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning får en sentral plass i debatten ved utformingen og innføringen av reformen. Spørsmålet vi kan stille oss i ettertid, er hvorvidt det er sammenheng mellom de ulike innsatsfaktorene i spesialundervisningen (organisatoriske, innhold, ressurser, læringsmiljø samt forutsetninger for begrunnelser), og resultatet av spesialundervisningen og tilpasset opplæring i skolen? Det foregår forskning på feltet og den viser stor grad av sprik i forhold til hvordan den enkelte kommune tolker og gjennomfører sentrale føringer på området. Forskningen viser også sprik i forhold til kvalitet på det som skjer i skolen. På bakgrunn av dette er det utarbeidet både før og etter denne reformen, stadig nye stortingsmeldinger som har som intensjon å utvikle og forbedre spesialundervisningen og den tilpassa opplæringen.

### **2.1.8 Diskursen fortsetter: Spesialundervisningen kontra tilpasset opplæring**

NOU 2003: ”*I første rekke*”, er den offentlige utredningen som kommer forut for Kunnskapsløftet, og omhandler forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle. Det foreslås også at skoleeierne skal etablere kvalitetssikringssystem som kan dokumentere hvordan skolene iverksetter et inkluderende læringsmiljø og gir tilpasset opplæring til alle. Det forelås også å fjerne bestemmelsene om spesialundervisningen i Opplæringslova (NOU 2003:16:83). Dette forslaget blir ikke videreført denne gang heller av verken Regjering eller Storting og kan nok bli oppfattet som en ambivalens fra praksisfeltet. Statlige myndigheter sier at man beholder lovens paragraf om spesialundervisning, men samtidig sier Regjeringen og Storting at andelen som får spesialundervisning skal ned og det skal satses ekstra på tilpasset opplæring. I praksis har det vist seg at det er stort sprik i forhold til hvordan disse signalene fra statlige myndigheter oppfattes. Noen forholder seg til signalene om redusert bruk av enkeltvedtak og prioritering av tilpasset opplæring. Mens for andre kan det, i og med at bestemmelsen om spesialundervisningen er en del av Kunnskapsløftet, bidra til å legitimere eksisterende praksis. ”Vi gjør det slik vi alltid har gjort det”.

Men kravet om å legge tilrette for tilpassa opplæring og kvalitet i grunnopplæringen blir videreført i St.meld. nr. 30 (2003-2004). Regjeringen og Utdannings- og forskningsdepartementet legger fram forslagene til kunnskapsløftet i ”*Kultur for læring*”. Vi skal ruste skolene for et større mangfold av elever og foresatte sies det i Stortingsmeldingen, videre sier meldingen, at skolen må forandres når samfunnet forandres. Ny kunnskap og erkjennelse, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt oppdrag på. Den peker på at vi skal ta vare på og videreutvikle det beste i norske skoler – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Meldingen sier også noe om at vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. ”*Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like*” (s.4). Det blir understreket, at med sterk fokus på tilpasset opplæring, forventes det at behovet for spesialundervisning skal reduseres (s.10). Likevel pekes det på at vi fortsatt har en del utfordringer. Det er en uforholdsmessig stor gruppe som ikke tilegner seg helt nødvendige, grunnleggende ferdigheter i løpet av skolegangen. For å bøte på dette er det utarbeidet tydeligere retningslinjer for å imøtekomme kravet til differensiert opplæring (St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

### **2.1.9 Krav til kriterier for spesialundervisning tydeliggjøres**

NOU 2003:16 foreslår at den tradisjonelle spesialundervisningen etter enkeltvedtak skal utgå for de fleste elever. De foreslår at bare elever og læringer med krav på individuell plan ut fra kriterier i barneverns- og helselovgivningen kan få enkeltvedtak om spesialundervisning. Det vises til den store variasjonen i bruken av spesialundervisningen, og at spesialundervisningen ofte er begrunnet i andre behov enn elevens egne, for eksempel i forbindelse med problematferd i mange klasser. Utvalget er av den formening at det fremste virkemiddelet for å få tilpasset opplæring for alle, er å redusere den gjennomsnittlige gruppestørrelsen samtidig som de ordinære klassene forsvinner. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) går departementet fortsatt inn for bestemmelsen om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Altså, retten til spesialundervisning opprettholdes, men det er et mål å redusere behovet for slik opplæring. Det gjennomgående i meldingen er forslag til en rekke tiltak for å bedre tilpassningen av opplæringen. Dette forslaget blir videreført i Opplæringslova §§ 1-3 og 5-1 der det presiseres mål for all opplæring i kap.1 og kap.5 fastsetter rettigheter for elever eller lærekandidater som har problemer med å følge den alminnelige opplæringen.

**Opplæringslovas § 1.3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev, lærlingen og lære kandidaten”:**

*Formålsbestemmelsen om tilpasset opplæring i § 1 – 3 femte ledd må særleg sees i sammenheng med lovens kapittel 5 om spesialundervisning. Mens § 1–3 femte ledd fastsetter et generelt mål for all opplæring, fastsetter kapittel 5 rettigheter for elever eller lære kandidater som har problemer med å følge den alminnelige opplæringa. Rettighetene etter § 5 – 1 første ledd trer inn i det øyeblikk skolen eller lærebedriften ikke klarer å tilpasse den ordinære opplæringa slik at eleven eller lære kandidaten får tilfredsstillende utbytte av opplæringa. Inntil dette skjer er det ikke naturleg å snakke om individuelle rettigheter, men mer om en plikt for skoleeier, skolens ledelse, skolens personale og lærebedriften til å arbeide for best mulig tilpassing av opplæringa til den enkeltes evner og forutsetninger” (Opplæringslova, 2008).*

**2.1.10 Kvalitet gjennom kompetanseutvikling og endringsarbeid**

Forskning viser at lærere har mangelfull kompetanse for å møte utfordringene i forhold til å tilpasse opplæringa til de som har spesielle behov og å utføre spesialundervisning som gir tilfredsstillende nok resultater. Skolens utfordring består i å møte de individuelle behov hos elever der mange har en vanskelig og lite stimulerende oppvekst. Mange barn og unge møter i skolen med lite hensiktsmessige strategier for læring og samhandling (Solli, 2004). For å møte disse utfordringene (og tidligere undersøkelser og forskning) foreslår departementet blant annet tiltak som omfatter kompetanseutviklinga, forskning og metodeutvikling, utvikling av spesialpedagogiske støttesystemer og en spesiell satsing rettet mot å redusere omfanget av atferdsproblemer i skolen (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). For å få helhet og sammenheng i grunnopplæringa foreslår utvalget noen innholdsmessige, organisatoriske og administrative grep som samlet sett har til hensikt å øke kvaliteten på læringsutbytte og gi mer helhet, bedre flyt og smidigere overganger både ved inngangen til grunnopplæringa gjennom grunnopplæringa og over i arbeidsliv, tertiærutdanning eller høyere utdanning. Utvalget foreslår en hovedmodell med 8 utdanningsprogrammer med tilhørende programområder. Dette innbar en fornyelse av læreplanverket i grunnopplæringa og forslag til dette foreligger.

Ovennevnte satsingsområder er også omtalt i St.meld. nr. 30 (2003-2004). Den sier også noe om utviklingstrekk som har betydning for utformingen av samfunnet. Dette mangfoldet i utviklingen fordrer mer kunnskap. Meldingen vektlegger særlig tre områder for å lykkes i dette arbeidet. Lærere og skoleledere må ha nødvendig kompetanse, skolen må ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet og om hvilke tiltak som fører til forbedring og tilgang til godt støtte- og veiledningsapparat. Til sist men ikke minst må skolen selv utvikle kultur for kontinuerlig læring og utvikling. Departementet er av den formening, at en fornyelse av ungdomstrinnet med en bedring av overgangen til videregående opplæring vil ha betydning blant annet i forhold til reduksjon av *atferdsproblemer*. En rekke tiltak skal settes i gang i denne forbindelse; økt mulighet for fordypning og praktiske aktiviteter. Meldingen presiserer at en forbedring av skolen fordrer å styrke og videreutvikle læreres faglige og pedagogiske kompetanse, samt motivere for forbedring og endringer. Skolens betydning som oppvekstmiljø skyldes at den opptar så stor del av de fleste barns og unges tid, inkludert den tid som brukes til skolearbeidet hjemme og skolerelaterte aktiviteter ellers. Skolen er et daglig lærings- og arbeidssted for elever og med tanke på deres helse, trivsel og generelle utvikling er det viktig å arbeide for å skape et godt og inkluderende miljø. For en del barn og unge er skolen den viktigste arena for voksenkontakt utenom hjemmet. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) vises det til den nære sammenhengen mellom familiebakgrunn og læringsresultater og den tolkning som ofte blir gjort i denne forbindelse er at utdanningssystemet ikke kan være med å utgjøre en forskjell her. Det forklares da slik at den sosiale reproduksjon ligger utenfor utdanningssystemet. Imidlertid så viser undersøkelser at den betydningen familiebakgrunn har for læringsutbytte varierer fra land til land, og at det er mulig å lykkes bedre med sosial utjevning i læringsutbytte enn det norske utdanningssystemet gjør i dag. I denne sammenhengen mener departementet at det er viktig å rette søkelyset mot faktorer i systemet som kan fremme læring for alle, framfor å vektlegge eksterne forhold som utdanningssystemet vanskelig kan gjøre noe med (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

### **2.1.11 Hva gir høyere kvalitet i opplæringen?**

Det har vist seg at mange barn og unge ikke får hjelp tidlig nok i forhold til sine problemer. Hjelpen kommer på et tidspunkt der mye allerede er tapt og veien til forbedring uteblir eller blir uforholdsmessig lang. St. meld. nr. 16 (2006-2007) peker på at i norske skoler har en manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elever og redusert deres faglige



utviklingsmuligheter. Ved valg av innsatsområder har regjeringen lagt vekt på tiltak som vil bidra til en bedre styring av grunnopplæringen. Tiltakene som skisseres i St. meld. nr. 31 (2007-2008) omfatter blant annet tydelige krav og mer målrettet støtte til skoleeier og tiltak som gjør lærerne bedre kvalifisert til å lede elevenes læring i klasserommet. Det er av stor betydning at lærere har kunnskap om blant annet barns utvikling, da denne kunnskapen må brukes som grunnlag for undervisning og til å vurdere om det er behov for ekstra tiltak for enkelte elever. Videre framheves det viktigheten av at foreldre er trygge på at skolen setter alt inn på å se hvert barn slik at hvert barn får hjelp og stimulering de første skoleårene. Regjeringen iverksetter flere tiltak som skal sikre at alle barn lærer å lese og regne i løpet av de første skoleårene, og tiltak for å bidra til at alle elevene utvikler disse ferdighetene videre i skoleløpet. Det er for mange elever som ikke tilegner seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter i dagens skole (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Det er også et nasjonalt fokus på den psykiske helsen til de minste barna, og i Regjeringens Strategiplan for barn og unges psykiske helse ”... sammen om psykisk helse...” (2003) heter det at: ”*Det er godt dokumentert at tidlig hjelp er god hjelp*”. Når barn har det dårlig og er i ferd med å utvikle psykiske, atferdsmessige eller kroppslige symptomer, er det viktig at voksne tar ansvar for å bidra eller skaffe nødvendig støtte og hjelp. Det er mulig å identifisere mange risikoutsatte småbarn. Likevel klarer vi bare å finne fram til tredjeparten av 2-3 åringer som vil ha utviklet alvorlige vansker som 4-5 åringer. For å nå fram med tiltak til en enda større andel av de barna som vil komme til å utvikle vansker senere i barnealder, er det nødvendig både å sette inn forebyggende tiltak rettet mot alle barn, unge og familier i risikozonen og mot barn og unge som allerede har utviklet psykiske problemer og lidelser (St.meld. nr. 16 (2002-2003)).

St. meld. nr. 31 (2007-2008) vektlegger også samarbeid. Departementet vil sikre brukerinnflytelse for foresatte i skolen. Dette vil være med på å sikre informasjonsflyt mellom skole og hjem, samt gi mulighet for å fange opp behov på et tidlig tidspunkt. ”*Språk bygger broer*”, St.meld. nr. 23 (2007-2008) understreker betydningen av språkstimulering og språkopplæring for barn og unge. Den viser til forskning som bygger under at språkstimulerende tiltak kan virke forebyggende mot lese- og skrivevansker og styrker det enkelte barns mestring av språklige ferdigheter. Disse tiltak er spesielt viktig for barn som er i risikozonen for å utvikle dysleksi. Dette bygger opp under betydningen av strategien tidlig intervensjon.

### **2.1.12 Hindringer for gode læringsprosesser**

St.meld. nr. 16 (2006-2007) har sett på faktorer i det norske utdannings- og kompetansesystemet som medvirker til forskjeller i læringsutbytte og deltakelse i utdanning. Manglende systematikk, manglende helhetlig tilnærming i oppfølgingen av barn som har behov for språkstimulering, mangel på barnehageplasser og variasjon i kompetansen og kvaliteten i barnehagene, til at barn møter skolen med svært varierende utgangspunkt. Meldinga vektlegger tidlig intervensjon som vesentlig for å styrke den enkelte elev. En annen hindring er lave forventninger og lite systematikk i læringsarbeidet som er relativt utbredt i grunnopplæringen. Dette vil særlig ramme elever som ikke har foreldre som kan følge opp. Når elever ikke har lært de grunnleggende ferdigheter i grunnskolen får de ofte problemer med å følge undervisningen i videregående. Det er et betydelig problem med frafall i videregående opplæring. Utdanningssystemet er komplekst både fordi mange aktører er involvert, og fordi skolen stilles overfor en rekke krav og forventninger fra sentrale myndigheter, skoleeiere, foreldre og elever og samfunnet for øvrig. St.meld. nr. 31 (2007-2008) peker på at forventningene til dette kan være sammenfallende, men de kan også være motstridende. Den peker på at det har vært hyppige reformer i den norske skole og innser faren ved dette i forhold til at en ikke får en reell vurdering av effekten og at det brukes mye tid og ressurser på omstilling som ikke får tid til å virke. De internasjonale undersøkelsene blir trekt fram som eksempel på at den norske skole, slik den fremstår i dag, ikke er god nok innen flere områder. På bakgrunn av dette har regjeringen sett det som en viktig oppgave å være med å bidra til at de viktigste oppgavene prioriteres høyere både av nasjonale myndigheter, av kommunene og ved den enkelte skole. Videre vises til ”... og ingen stod igjen Tidlig innsats for livslang læring” St.meld. nr 16 (2006 – 2007). Den sier noe om aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet, minske klaseskillene, redusere den økonomiske skjevfordelingen og bekjempe fattigdom og andre former for marginalisering, samt gi en mest mulig rettferdig fordeling av makt, goder og plikter.

### **2.1.13 Forslag til innsatsområder og tiltak**

St.meld. nr. 16 (2006-2007) fokuserer på at utdanningssystemet må møte den enkeltes behov på en god måte. Og presiserer samtidig at dette ikke er enkeltaktørers ansvar, men også fordrer gode kunnskapsbaserte styringssystemer nasjonalt og lokalt, samt god ledelse på alle nivåer og nødvendige rammebetingelser for god praksis. Tiltakene spenner fra tidlig språkstimulering av alle barn i førskolealder, økt kompetanse og kvalitet i barnehagen, tidlig innsats for systematisk

vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling i grunnopplæringen, til tiltak for å øke gjennomføringen i videregående opplæring og kunnskapsløft for voksne. Stortingsmeldingen viser spesielt til LP-modellen som blant annet er brukt ved Heistad skole i Porsgrunn. Resultatene fra det første året med LP-modellen er svært gode med en klar reduksjon i problematferd som bråk, uro, utagering og mobbing. I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet har stat og kommune investert om lag 3 mrd. kroner i etter- og videreutdanning til lærere og skoleledere. Stortingsmeldingen vektlegger lærernes kompetanse som den viktigste enkeltfaktor for elevenes læring, hvis en ser bort fra elevenes bakgrunn. Det viser seg at sammenlignet med kollegaer i andre land deltar allikevel norske lærere relativt lite i etter- og videreutdanning. Meldingen sier at lærerne er blant de profesjonsutdannede i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin utøvelse av yrket. Videre sier meldingen noe om viktigheten av skoleledernes kompetanse. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte. St.meld. nr. 31(2007-2008) peker på at mange kommuner og skoler etterlyser hjelp til foreksempel å legge til rette for tilpassa opplæring, bedre læringsmiljø og hvordan involvere foreldrene bedre i barnas opplæring. Departementet vil arbeide med dette gjennom å si noe om hvordan tilpasset opplæring kan gis innenfor rammene av et fellesskap og foreslår en justering av loven som skal bidra til dette. Videre vil de møte kommunene og skolene på de etterlyste områdene for å få til en bedre praksis (St.meld. nr. 31 (2007-2008)).

#### **2.1.14 Status for kvaliteten**

St.meld. nr. 31 (2007-2008) viser til kvalitetssvikten som er avdekket i grunnskoleopplæringen og presiserer ansvaret til alle involverte innen sektoren, som må følge nøye med i utviklingen av elevenes læring. Alle må på banen i forhold til å være tydelige på krav, forventninger og resultater. Det understrekes at skoleeiere har et lovpålagt krav om å ha nødvendig kompetanse. Regjeringen vil videreutvikle systemet for kvalitetsvurdering og prioritere veiledning til skolene og skoleeiere med spesielle utfordringer. Regjeringen vil bidra til at flere skoler gir elevene et bedre læringsutbytte og vil stille tydeligere krav til skoleeierne. Stortingsmeldingen dokumenterer videre at kvaliteten på viktige områder av opplæringen ikke er god nok. Det vises til internasjonale undersøkelser, nasjonale prøver, kartleggingsprøver og avsluttende eksamen på ungdomstrinnet og

i videregående opplæring. Stortingsmeldingen legger fram resultatene fra de internasjonale undersøkelsene.

### **2.1.15 Oppsummering**

Gjennomgangen av omtalte politiske føringer viser at mange er av den formening at spesialundervisningen ikke har virket etter det som var intensjonene og at noe bør gjøres ved det. Det blir argumentert for sterkere fokusering på tilpasset opplæring og å redusere bruken av spesialundervisning. Videre argumenteres det for en redusert bruk av segregerende virkemidler og økt satsing på å skape en inkluderende skole. Likevel ender det opp med at bestemmelsene om spesialundervisning fortsatt står ved lag. Det blir uttalt at grunnen til dette er at det ligger sterkt press på de lovgivende myndigheter fra sterke aktører i feltet. De politiske føringene vektlegger økt innsats for en generell bedring av kvaliteten i norske skoler og en endring for å få til en bedre kultur for læring.

En kan tenke seg at de debattene som foregår, og som fortsatt vil foregå, har påvirket, eller vil påvirke, praksis på en slik måte at en i mindre grad tenker spesialundervisning, enkelttimer og enkeltvedtak? Ut i fra både offentlige utredninger, politiske føringer og forskning har vi et inntrykk av at det trekkes i samme retning, nemlig at det legges opp til strategier for å tenke i retning av å forebygge mer og reparere mindre.

Kunnskap om hvordan problematferd oppstår, hvordan atferden vedlikeholdes, og hva som kan gjøres for å redusere problemene, i skolen og i samfunnet for øvrig, er omfattende både hva gjelder teoretisk tilnærming og praktiske tiltak. Det er derfor et paradoks at skolen ikke tar denne kunnskapen i bruk i større grad enn hva tilfellet ofte er. Det er viktig med en forståelsesbakgrunn før man tar i bruk praktiske modeller og verktøy som kan hjelpe lærerne og arbeide systematisk med forebygging og reduksjon av problematferd. For å skape en bevissthet om hvordan det er hensiktsmessig å tenke når problematferd skal forsøkes redusert, vil vi gå inn på tilnæringsmåter som belyser dette.

## 2.2 Teoretiske begrunnelser

### 2.2.1 Problematferd versus atferdsproblemer – to sider av samme sak?

Vi vil ta for oss noen teorier som er med på å underbygge det som politiske føringer legger opp til. Det blir da viktig å starte med begrepene atferdsproblemer og problematferd. Disse finner man ofte brukt om hverandre i forskningslitteraturen og det kan virke noe tilfeldig. Dette ser vi blant annet både av Norges forskningsråd 1998, Sørli 2000, Sprague m.fl., 2001, Hawken & Horner, 2003 (ifølge Ogden, 2005). En av årsakene er at det er vanskelig å gi en helhetlig definisjon på hva som legges i begrepet atferdsproblemer eller problematferd. Samtidig som begrepene benyttes på forskjellige måter innen ulike profesjoner og fagfelt, samt individuelle forskjeller mellom fagfolk seg imellom, alt avhengig av hva som skal defineres, forstås eller forklares. I tillegg finnes det andre begrep som beskriver samme fenomen, eller deler av samme fenomen. I følge Nordahl m.fl. (2005) brukes begreper som samhandlingsvansker, psykososiale vansker, sosiale og emosjonelle vansker, innagerende atferd, aggressiv eller utagerende atferd om hverandre når atferdsproblemer diskuteres. Problembarn, verstinger, impulsdrivne eller figtherbarn er andre termer som brukes. Sørli 2000 omtaler (ifølge Nordahl m.fl. 2005) de mer alvorlige atferdsproblemene som antisosiale barn og betegnelsene alvorlig atferdsforstyrrelse eller atferdsavvik brukes innenfor psykiatrien (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005).

Ved bruk av begrepet atferdsproblemer kan man diskutere om det hovedsakelig menes atferden til det aktuelle barnet der årsaken er å finne hos barnet. Problematferd kan da sies å være generell atferdsproblematikk blant barn, det vil si at årsaken til atferdsproblemene ikke tillegges barnet alene. Sørli & Nordahl (1998:35) argumenterer for bruk av begrepet problematferd *”for å forsøke å være mest mulig nøytral i forhold til å indikere hva som er årsak og hvem det er som eier problemene”*. Foreløpig er det ingen klare ”regler” for bruk av disse to begrepene og det blir dermed vanskelig å si hvilket begrep man bør benytte i ulike kontekster. Det er nødvendig med klarere og mer beviste begrepsbruk, det ville kanskje bidra til at hjelpeapparatet kan bli flinkere til å identifisere risikobarn så tidlig som mulig og bedre skille mellom mindre og mer alvorlige atferdsproblemer. Vi har valgt å forholde oss til Ogdens definisjon av atferdsproblemer som definerer denne slik (ifølge Nordahl m.fl., 2005): *”atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende*

*regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og/ eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne” (Nordahl m.fl. 2005:31).*

Vi velger å bruke begrepet problematferd ut i fra at dette er et mer nøytralt begrep som ikke tilegger barn og unge slik atferd som en personlig egenskap. I vår undersøkelse er ikke fokuset spesifikke atferdsproblem, men heller mer generell problematferd.

### **2.2.2 Generelt om problematferd**

Det at noen barn i løpet av skoletiden viser noe negativ atferd er ikke bekymringsfullt i seg selv, det klassifiseres ikke til problematferd og trenger ikke spesielle tiltak. Om barn eller ungdom i visse perioder ikke oppfører seg slik som voksne helst vil, kvalifiserer heller ikke dette til problematferd. Men hvis problematferden er omfattende og hemmer barnets utvikling og vekst, samt varer over tid, er dette faresignal som må tas på alvor. Særlig hvis barna eller ungdommene i tillegg plager eller krenker andre, har vi med problematferd å gjøre (Nordahl m.fl., 2005). Det finnes en rekke studier som beskriver utbredelsen og omfanget av problematferd i skolen. 10-12 % av barn og unge har problematferd av slik karakter at de påkaller seg oppmerksomhet og bekymring fra skolen, hvorav 1-2 % av disse vil utvikle en alvorlig atferdsforstyrrelse. Det understrekes altså at den uønskede atferden må vare over tid, før man kan definere den som problematferd, samt om det dreier seg om impulsiv eller aggressiv, innagerende eller depressiv atferd (Nordahl m.fl., 2005).

Når vi snakker om problematferd trekkes ulike perspektiver inn, der blant annet konteksten atferden forekommer i, får en sentral plass. Det kan være at problematferd er et uttrykk for et misforhold mellom miljøets krav og individets kompetanse. Det trenger ikke nødvendigvis være et uttrykk for individuell tilkortkomning som svake sosiale ferdigheter hos eleven, eller svikt i kognitive funksjoner, men en reaksjon på skadelig og ugunstige oppvekst- og læringsbetingelser. Det er en toveispåvirkning mellom omgivelsene og barnet. For eksempel kan atferd i klasserommet som læreren oppfatter som avvikende, fra elvens ståsted oppfattes som formålstjenlig. I denne sammenheng kan problematferd sees på som en mestringsstrategi, der

vedkommende reagerer på at læreren har vært urettferdig eller ønsker å få innflytelse eller status blant klassekamerater (ibid).

I Norge kom Sørli og Nordahls forskningsstudie ”Skole og samspillsvansker” (1998) fram til en firetrinns inndeling av problematferd som består av *lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd*. Disse får for øvrig støtte i flere andre studier som f.eks. Ogden 1998, Lindberg og Ogden 2001, Jahnsen 2000 og Nordahl 2004 (ifølge Nordahl m.fl., 2005). Med *lærings- og undervisningshemmende atferd* menes atferd som å bli lett distraheret, drømme seg bort i timene, forstyrre andre elever og være urolig og bråkete i timene. Dette er den klart vanligste formen for problematferd i skolens klasserom, der omfanget ser ut til å være avhengig av kvaliteten på de sosiale og faglige læringsbetingelsene i klassen. Denne form for atferd forekommer like ofte blant jenter som blant gutter og like gjerne blant skoleflinke som skolesvake elever. Ogden 2001 trekker (ifølge Nordahl m.fl., 2005) fram at denne form for atferd gir liten grunn til bekymring, men uoppmerksomhet, manglende engasjement i skolearbeidet og forstyrrende atferd vil være med på å skape et dårlig læringsmiljø og vanskeliggjøre lærerens jobb. Den andre vanligste formen for problematferd i skolen er *utagerende atferd*, som innebærer at man blir fort sint, krangler eller slåss med andre elever som fysiske eller verbale angrep på andre elever. Lugging, spark og slag er mest framtreddende på barnetrinnet, men verbal utagering viser seg som stigende fram mot slutten av ungdomstrinnet og hyppigst blant gutter. *Sosial isolasjon* som den tredje vanligste handler om å føle seg ensom på skolen, deprimert, usikker og alene i friminuttene. Denne atferden går nødvendigvis ikke ut over andre, men er svært belastende for den eleven det gjelder. Denne atferden viser seg å være nesten like vanlig som utagerende atferd. Som den fjerde og siste nevnes *antisosial atferd*, atferd som er i strid med sosiale normer og regler i det samfunnet og den kontekst handlingen forekommer i og betegnes som destruktiv atferd med alvorlige regelbrudd. Atferden kan ha negative eller skadelige konsekvenser for andre (Nordahl m.fl., 2005).

Sørli og Nordahl 1998 skiller videre (ifølge Nordahl m.fl., 2005) mellom lavfrekvent og høyfrekvent problematferd i skolen, der lærings- og undervisningshemmende atferd er høyfrekvent, det vil si at den omfatter mange elever og atferden skjer ofte, mens antisosial atferd er lavfrekvent og forekommer sjelden og gjelder få elever. Det er viktig å ta med at selv om

høyfrekvent atferd regnes som den minst bekymringsfulle, skjer det ofte at lærerens oppmerksomhet og tid bindes opp i konfliktløsning og takling av mindre alvorlig problematferd framfor å legge vekt på god undervisning og problemforebyggende mestringsstrategier. Om ikke skolen satser på å redusere de daglige forstyrrelsene, kan slik atferd være forløper til antisosial atferd samt føre til et dårlig læringsmiljø for alle.

I tillegg til denne inndelingen benyttes det innenfor barne- og ungdomspsykiatrien et diagnostisk system for å betegne de forskjellige gruppene av atferdsvansker med utgangspunkt i diagnosemanualene ICD-10 og DSM- IV. Det er viktig å være klar over at disse to diagnosesystemene ikke er identiske, kriteriene varierer noe. I Europa benyttes hovedsakelig ICD-10, mens DSM-IV blir brukt i USA. Vi har valgt å se litt nærmere på ICD-10, siden det er diagnosemanualene som brukes i Norge. Her deles atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser som vanligvis oppstår i barne- og ungdomsalder inn i følgende kriterier: a) Hyperkinetisk forstyrrelse; denne gruppen lidelser kjennetegnes ved tidlig debut og en kombinasjon av overaktiv, dårlig tilpasset atferd med tydelig uoppmerksomhet og tendens til å skifte aktivitet eller til ikke å gjøre ferdig noe og at disse atferdstrekkene vedvarer over tid, b) atferdsforstyrrelse; kjennetegnes ved et gjentakende og vedvarende mønster av dyssosial, aggressiv og utfordrende atferd, c) blandede atferdsforstyrrelse og følelsesmessige forstyrrelser. Denne gruppen forstyrrelser kjennetegnes ved en kombinasjon av vedvarende aggressiv, dyssosial eller truende atferd med åpenbare og tydelige symptomer på depresjon, angst eller andre følelsesmessige forstyrrelser, og d) følelsesmessige forstyrrelser oppstått i barndommen. Innen barnepsykiatrien har det tradisjonelt vært et skille mellom følelsesmessige forstyrrelser som er spesifikke for barn og ungdom og nevrotiske lidelser hos voksne. Forskningsresultat har konsekvent vist at de fleste barn med følelsesmessig forstyrrelser utvikler seg til normale voksne, og at bare et mindretall har nevrotiske lidelser i voksen alder.

Alvorlig atferdsforstyrrelse er atferd som kjennetegnes av antisosial og aggressiv atferd som kan finne sted fra barndomsalder, gjennom ungdomsårene og i noen tilfeller inn i voksenlivet. Alvorlig atferdsforstyrrelse utvikles som oftest i familiekontekster (og andre sosiale kontekster) som bærer preg av konflikt og motgang. Det er flest gutter som står i risiko for å utvikle alvorlig atferdsforstyrrelse og de kjennetegnes ofte gjennom slossing, stjeling, ødeleggelser og brudd på



skolens regler. Jenter med alvorlig atferdsforstyrrelser kjennetegnes ved lyving, skulking, stikker av og rømmer og stoffbruk. Opposisjonell atferdsforstyrrelse har mange fellestrekk med alvorlig atferdsforstyrrelse, forskjellen er at atferden sjelden fører til alvorlige lov- og regelbrudd eller krenker andres rettigheter. Opposisjonell atferdsforstyrrelse kjennetegnes av atferd som er negativ, utfordrende, ulydig og fiendtlig i forhold til autoriteter. Den forekommer oftere hos gutter enn jenter i barndomsalder, men fra ungdomsalder av er forekomsten like høy mellom gutter og jenter. Barn i familier preget av neglisjerende barneoppdragelse har størst risiko for å utvikle opposisjonell atferdsforstyrrelse (Statens helsetilsyn, 2006).

I debatten om problematferd kan hovedfokuset lett rettes mot de mangler, feil og vansker barnet har uten å trekke fram de positive sidene ved barna som positive egenskaper, ressurser, erfaringer og kompetanse. De kategoriske sidene vil spille en stor rolle i forhold til hva som bør fokuseres på når det gjelder tilrettelegging av undervisning, behandling av vanskene og generell fungering i hverdagen.

### **2.2.3 Sosial kompetanse**

Det er et mål i skolen at elevene skal utvikle sosial kompetanse og i tråd med Kunnskapsløftet skal arbeidet med sosial kompetanse gjennomsyre all opplæring. Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne få til samspill og samhandling med andre. Det er imidlertid store variasjoner i hvor godt barn og unge behersker samspillet. Dette har ført til en anerkjennelse av at sosial kompetanse kan læres gjennom målrettet arbeid (Jahnsen, Ertesvåg og Westrheim, 2007). Men ulike fagfolk definerer begrepet forskjellig. Ogden (2001) definerer det slik: *"... kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner"* (Ogden 2001:196), mens Nordahl (2002) beskriver det som *"... individets evne til å samhandle med andre i sosiale situasjoner, og er for barn og unge en viktig forutsetning for å mestre jevnaldersmiljøet"* (Nordahl 2002:174). Støen (2005) skriver i en artikkel i Spesialpedagogikk om hvordan sosial kompetanse også handler om å mestre balansegangen mellom å være positiv overfor andre, samtidig som man ivaretar egne behov.

Det er gjennom samhandling med andre at man utvikler sosial kompetanse. Flere studier understreker lekens betydning for utvikling av sosiale ferdigheter gjennom rolletaking. Her er de

ikke primært opptatt av roller eller rolleteori, men først og fremst å ta andres holdninger, eller å ta andres perspektiv (Levin og Trost, 1996). Dette er ferdigheter som oppøves i lek. I leken trenes man i samhandling med andre gjennom forhandlinger. Sosial kompetanse må man ha i samspill med andre mennesker. I dagens samfunn hvor kunnskap er menneskets viktigste ressurs og nettverk anses som personlig kapital, er kanskje sosial kompetanse enda viktigere enn det var for bare noen tiår siden. Mangelen på alternative arenaer i samfunnet, gjør at det blir stadig viktigere å ”lykkes” sosialt på skolen.

Skoledagene blir lengre, selve skoleløpet utvides og fritiden består i stor grad av organiserte aktiviteter. Å treffes ”i gata” slik man gjorde før, skjer i stadig mindre grad. Barna er avhengig av å finne og utvikle sosiale relasjoner i skoledagen. Tiller påpeker hvordan det i hans oppvekst fantes andre arenaer for samspill og læring som et supplement til skoledagen. Da gikk man på skole annenhver dag, og tilbrakte mye tid ute i samfunnet sammen med både barn og voksne. Deltakelse i foreldrenes arbeid var ikke uvanlig. I dag er disse arenaene borte (Tiller, 2002).

Undersøkelser om sosial kompetanse viser at de barna som kommer dårligst ut faglig, også er de som har svakest sosial kompetanse (Nordahl m.fl., 2005). Dette kan skyldes at de i utgangspunktet stiller svakere enn medelever når det gjelder sosiale ferdigheter, men det kan også være andre forklaringer. Det som er viktig er at når man setter i verk tiltak i form av spesialundervisning må man sikre at disse tiltakene ikke er slik at de svekker barnas posisjon i fellesskapet.

Sosial kompetanse handler også om å gi emosjonen et passende uttrykk, det vil si at man tilpasser uttrykk i ulike situasjonen man er i som tid, sted og hvem man er sammen med. Følelser kan også være knyttet til den kulturen man lever i, hvor problematferd kan handle om vansker med emosjonsregulering, de kontrollerer ikke aggresjonen på en adekvat måte og derfor utagerer de. Emosjonene kan bli for sterke slik at det resulterer i aggressivitet og vises i uhensiktsmessige og gale situasjoner. Det vises ofte ved at de har store vansker med å skape godt samspill med andre. I litteraturen beskrives personer med problematferd som empatisvake (Kvello, 2007).

#### **2.2.4 Forebyggende arbeid**

Karr-Morse & Wiley 1997 påpeker (ifølge Kvello, 2007) at det er av stor betydning å satse på tidlig intervensjon fordi mange av de viktigste utviklingsmessige milepæler passerer allerede i løpet av de første fem leveår. Dette gjelder både hjernens utvikling, tilknytningsstil, nevralt utvikling, emosjonsregulering, selvaksept og sosiale ferdigheter. De viser også til at tidlig intervensjon i form av oppdagelser av risikoutsatte barn og tiltak som blir sett inn i førskolealder, vil redusere antallet ungdom med alvorlige psykiske lidelser (Kvello, 2007).

Studiene til Catalano m.fl. 2002 og Hawkins m.fl. 2002 viser (ifølge Kvello, 2007) at lovende forebyggende tiltak og tidlig intervensjon baseres på kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer. En inkluderende barnehage og skole som er preget av stabilitet blant personalet, med en varm kontakt mellom lærere og elevene, klare konsekvenser ved regelbrudd, tydelige forventninger til elevenes atferd, de ansatte er samstemte samt at kontakten mellom barnehage/skole – hjem er hyppig og allsidig, er viktige beskyttelsesfaktorer i barnets oppvekstmiljø. I tillegg, ved mange risikofaktorer, er det gode beskyttelsesfaktorer knyttet til å ha tilgang til støttende voksne i det offentlige som lærere, ansatte i hjelpeapparatet eller i nabolaget. En annen betydelig beskyttelsesfaktor er god relasjon mellom lærer og elev i skolen, slik at høyrisikobarn ikke utvikler vansker, reduserer alvorligheten i dem eller håndterer dem bra. Positivt samspill mellom elev og lærer forebygger også lave skolefaglige prestasjoner og skoleskulk hos elever fra lavere sosioøkonomiske grupper, viser studier til. Skolestart har også vist seg som en kritisk faktor for barn som har vokst opp med mangelfull omsorg, konkluderer en svensk undersøkelse som er gjort av Kerr & Stattin 2000 (ifølge Kvello, 2007). Barn som mistrives og tilpasser seg dårlig i skolen, har betydelig verre prognose enn de som inkluderes godt i skolen. På bakgrunn av dette vil vi se nærmere på noen teorier som setter fokus på det relasjonelle perspektivet.

#### **2.2.5 Systemteorier**

Nyere systemteori har sine røtter i generell systemteori, men er videreutviklet til å være anvendbar i samfunnsvitenskapelige fag som pedagogikk, psykologi og sosialt arbeid. Nyere systemteori består av en rekke separate bidrag, dette kan til dels oppleves som et uoversiktlig teoretisk landskap. Vi vil gå litt i dybden på noen av de teorier vi opplever som grunnleggende og retningsgivende innen området.

I systemteorier er tingenes gjensidige avhengighet sentral. Sosiale systemer er på ulike nivåer. Mikronivå, mesonivå og makronivå er tre nivåer som omhandles innenfor sosiologisk teori og samfunnsanalyse når det gjelder analyse av og forståelse for sosiale systemer. Mens mikronivået er det lille og nære samhandlingsnivået i mellommenneskelige forhold (f.eks familien) og makronivået det overordnede samfunnsnivået (for eksempel staten), er mesonivået det mellomliggende nivået mellom de to andre (f.eks arbeidsplassen). Mindre systemer kan for eksempel alltid være del av et større system (Fyrand, 2005).

Begrepene sosialt nettverk og sosialt system utfyller og er avhengig av hverandre. Schiefloe 2004 tekker fram (ifølge Fyrand, 2005) at hvis en relasjon kjennetegnes av en viss styrke og varighet, og i tillegg lar seg avgrense overfor omverdenen, kan et sosialt nettverk være et sosialt system. Utgangspunktet for dannelsen av sosiale systemer er menneskets iboende sosialitet, det vil si trang til fellesskap og samhörighet. Det er en betingelse for gruppe- og samfunnsdannelse at samhandling gjentas mellom personer. Slik dannes knipper av sosiale relasjoner – for eksempel mellom familiemedlemmer (Bø, 2004).

*”Begreper som struktur, funksjon og interaksjon (samhandling) mellom aktørene i systemet er sentrale i systemteori. En struktur i et system er resultatet av stabile samspillmønstre over tid. I tillegg er man opptatt av systemets grenser, det vil si hvilke regler som definerer hvem som deltar i systemet, og hvordan de skal delta”*  
(Fyrand 2005:40).

Et sosialt system i denne betydning utgjøres med andre ord av en større eller mindre ansamling av relasjoner med en indre sammenheng – ofte også et interessefellesskap. Det finnes ulike typer og nivåer av sosiale systemer. Hel og delsystemer vil si at deler av et system kan fungere for seg selv, men samtidig er det en del av et større system. Det finnes åpne og lukkede systemer. Det finnes systemer som er veldig lukkede, med et avgrenset antall medlemmer. Disse miljøene kan oppleves som ekskluderende og preges av sterk gruppesolidaritet. I lukkede systemer kan det bli høy grad av isolasjon som hindrer påvirkning, informasjon og motforestillinger. Det kan i neste omgang hindre vekst og utvikling, slike miljøer kan fort stagnere. De åpne systemene preges av å være inkluderende. Jo åpnere et system eller miljø er desto friere strøm av informasjon, meninger, koder og kunnskap. Ved en slik påvirkning vil disse miljøene eller systemene i større grad være foranderlige og fleksible (Bø, 2004).

### **2.2.6 Helhet – mer enn summen av delene**

Et system er summen av elementer, når disse summeres får det nye kvaliteter. Det er for eksempel totalopplevelsen som gjelder når vi sanser, tolker og tenker. Derfor blir helheten noe annet og mer enn summen av delene. Utvikling og sosialisering skjer gjennom påvirkning. Som oftest skjer det en gjensidig påvirkning, det er mer sjelden at bare den ene påvirker den andre. Etter hvert vil denne gjensidige påvirkningen kalles samhandling, samspill, snart vekselvirkning eller interaksjon. Påvirkning er ikke bare det som skjer mellom to individ, rammebetingelsene er også en viktig komponent i dette samspillet. Det kan være mange ting, tid, temperatur, sted, årstid, økonomiske, kulturelle og sosiale forhold. Andre forhold som virker inn er forventninger, eksempelvis kjønnsrolleforventninger, følelser, spenning. Ett hvert møte mellom mennesker er unikt, det oppstår med andre ord spesielle kvaliteter i relasjonene når folk møtes. Selv om de samme menneskene møtes flere ganger, blir aldri noe møte likt, det er til en annen tid, andre rammefaktorer, en har forandret seg eller en har lært noe. Sosial kontroll kan gå på å opprettholde likevekt i et sosialt system. Det kan også brukes om maktutøvelse i større eller mindre samfunn. I andre sammenhenger brukes uttrykket om det sosiale trykket folk utsettes for fra barnsben av i retning av, og til vedlikehold av, konformitet, konsensus og lovlighet i den gruppen eller det samfunnet de tilhører. Sosial kontroll kan også sees på som strømninger av sosiale forventninger mellom mennesker. Det kan dreie seg om at to personer møtes en tilfeldig plass der de vil ta hensyn til hverandre eller respekterer hverandre. En kan si at de oppfører seg på en måte som er akseptabel. Det er snakk om skikk og bruk, rett og galt (Bø, 2004).

### **2.2.7 Økologisk perspektiv**

Vi ser på disse teoriene som bakgrunn og grunnlag for forståelse av de programmer som vi omtaler senere i oppgaven. Vi mener at dette kan være med å forklare hvordan en kan forstå individets samhandling i de forskjellige kontekster.

Utviklingsøkologi kan sees på som læren om hvordan mennesket vokser, utvikles og sosialiseres i et dynamisk vekselspill med andre, med kultur og med tingenes verden. Schlins (ifølge Klefbeck og Ogden, 2003) viser til en amerikansk antropolog, som analyserer utbytte i relasjoner mellom mennesker ut fra aspektet gjensidighet og skiller mellom tre typer. Negativ gjensidighet. Dette er en ensidig relasjon hvor den ene tar for seg på den andres bekostning. Balansert gjensidighet. Man

bytter likeverdige ting eller tjenester. Byttet skjer innenfor en overskuelig tidsperiode. Det er viktig å være kvitt. Naborelasjoner er ofte slik. Det er viktig å ikke bli avhengig. Utsatt gjensidighet. Her er den sosiale relasjonen grunnleggende for utbyttet. Mens utbyttet ved balansert gjensidighet er bakgrunnen for den sosiale relasjonen. Relasjonene foreldre -barn preges av utsatt gjensidighet. Begge parter i den typen relasjon forventer støtte dersom de av en eller annen grunn skulle trenge det senere. De behøver ikke utbytte likeverdige ting og tjenester (Klefbeck og Ogden, 2003).

Bronfenbrenners sosialøkologiske utviklingsmodell kan sees på som en inndeling av vår sosiale verden for at vi skal forstå den lettere. Det er en analysemodell som viser hvordan den enkelte av oss er i samspill med de sosiale systemene som vi er en del av. Modellen kan være et hjelpemiddel til å forstå en problematisk situasjon på en mer helhetlig måte. Den kan hjelpe oss å analysere virkeligheten slik at vi kan se hvilke ressurser og problemer som preger situasjonen. På bakgrunn av dette kan vi velge å gå inn på ulike tiltak ut ifra hvilket nivå som har behov for det, det være seg individnivå, familienivå, gruppenivå (mikro og mesosystem) eller organisasjons og samfunnsnivå (ekso og makrosystem) (Fyrand, 2005).

### **2.2.8 Sosial nettverksteori**

Fra 1950- tallet blir familierettet behandling og terapi utviklet og etter hvert implementert som en del av helse- og sosialsektorens metoder. Familienettverket blir trukket inn i behandlingen både for å forklare symptomer hos familiemedlemmer og for å løse problemer. Dette er en viktig endring i forhold til å dreie perspektivet fra enkeltindividet over til et relasjonsperspektiv, dette blir ytterligere utvidet ved introduksjonen av nettverksintervensjon på 1960- tallet. Nettverksmodellen fokuserer både på individets og familiens relasjoner til slekt, venner, naboer, kollegaer og viktige bekjente i foreningsliv og klubber. Å kartlegge nettverket blir en indirekte måte å arbeide med nettverksintervensjon på. Kartlegging kan gjøres på flere måter, det avgjørende for hvilke metode man velger er målpersonens situasjon. Et nettverkskart forteller oss om tetthet, det sier noe om hvor mange målpersonen har rundt seg og det kan si noe om på hvilke arenaer og om de er nære eller fjerne. Slik kartlegging kan si noe om hvilke personer som har kontakt med hvem og hvordan denne kontakten arter seg i forhold til varighet og hyppighet. Framgangsmåten er at en tegner en oversikt over sine relasjoner i en modell, med en forhåndsbestemt kontekst, (biologisk kart, historisk kart, geografisk kart, her og nå kart) (Seikkula, 2004).

Målet med å kartlegge nettverket, er å danne et fundament for valg av intervensjon for å vedlikeholde eller for å skape et funksjonelt nettverk. Når en skal analysere kartet vil det innebære en ytterligere utdypning og utvidelse av kartleggingen – en ser da på innholdet og kvaliteten på nettverket. Analysen skal avdekke balansen mellom støtte og stress, samhandlingen som foregår mellom medlemmene og til en viss grad skaffe oversikt over hvordan nettverksmedlemmer stiller seg til en behandlingspross. Ut i fra dette velger en behandlingsstrategier (Fyrand, 2005).

Nettverksmøter er en direkte nettverksintervensjon, den bygger på at det er tre parter som er aktører i den aktuelle problemløsningssituasjonen. De har hver sin kompetanse og sine ressurser som de to andre aktørene ikke har eller kan overta, eller kan kompensere for. Det finnes ulike former for nettverksmøter, omsorgsgruppemøter, familierådslagning og prosessmøter. Prosessmøtene er den formen som har hatt den mest varige forankringen i Norge og det innebærer at det er denne arbeidsmåten som er utviklet og forandret mest her (Seikkula, 2005). Nettverksmøtene er brukt i en utredningsfase for å identifisere problemene og for å forstå bakgrunnen for disse.

Målet med nettverksmøtene er å forebygge utvikling av problemer, samt forebygge ytterligere fastlåsing av et problem. Et annet mål er å få til en bedre mestring av en vanskelig livssituasjon og /eller sykdom. Løse konkrete praktiske eller følelsesmessige relasjonelle problemer med ulik grad av krise og akuttet er en vesentlig dimensjon ved metoden. Vi mener disse teoriene representerer en grunnleggende og positiv tenkemåte i forhold til det å møte utfordringer og problemstillinger innenfor området forebygging av problematferd og oppbygging av sosial kompetanse hos elever i grunnskolen.

Med tanke på tidlig intervensjon og forebygging og dens betydning vil vi også si litt om andre forhold som kan være av verdi, spesielt i møte mellom barn/elever og førskolelærere/lærere.

### **2.2.9 Idealer og praksis**

En lærer skal hjelpe sine elever med å tilegne seg kunnskap og kompetanse. Lærere har også en viss makt til å bestemme hvilke kunnskap og kompetanse som er viktig, og til å kontrollere hvorvidt elevene til enhver tid fyller gjeldende krav og kriterier. Det kan bli litt av et dilemma:

Hvordan kan man som lærer legge forholdene til rette for at eleven skal finne sin egen vei gjennom kunnskapens labyrint, samtidig som man som representant for det offentlige utdanningssystemet påser at dette skjer i henhold til gjeldende retningslinjer, planer og pensumlister? Denne motsetningen er innebygd i alle utdanningsinstitusjoner, og det vil oftest prege forholdet mellom elev og lærer.

Disse motsetningsforholdene kan i gitte sammenhenger føre til konflikter der det gir seg utslag i problematferd. Sammenfall av ideal og realitet er på mange samfunnsområder en stor utfordring. Det er ikke lett å få et totalt sammenfall, og det synes også avhengig av hvem det er som tolker idealet og som vurderer praksis. Dette er grunnlaget i mange forskningsbidrag som gjelder spesialundervisning og tilpassa opplæring. Ideelt sett burde de politiske føringer som utarbeider overordnede mål være i samsvar med den spesialpedagogiske undervisningen og den tilpassa opplæringen som foregår i skolene. Denne realiseringen har imidlertid vist seg å romme store variasjoner fra det relativt gode samsvar til å innebære relativt store sprik. Det viser seg at enkelte barn profiterer på spesialpedagogiske tiltak, andre barn påvirkes ikke av spesialpedagogiske tiltak verken positivt eller negativt, mens noen påvirkes negativt av spesialundervisningen og kan ta direkte skade av den (Solli, 2004).

## **2.3 Forskning**

Vi vil ta for oss forskningsrapporter som er utarbeidd på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet i tidsperioden 2004 – 2008. Dette blir utført for å evaluere praksisfeltet der det vil bli gjort rede for hvordan spesialundervisningen og den tilrettelagte opplæringen foregår. Alle rapportene tar for seg en status om hvordan dette er i Norge, som innbefatter både elevers problematferd, deres sosiale kompetanse samt elevers læringsutbytte. Spesialpedagogikk er et nytt forskningsfelt. Et avgjørende løft ble tatt da hovedfag ble innført ved daværende Statens spesiallærerhøgskole i 1976, og da doktorgradsprogrammet ble innført ti år senere. Befring 2002, Haug, Tøssebro og Dalen 1999 omtaler (ifølge Solli, 2004) viktige bidrag og interessekonflikter innenfor spesialpedagogisk forskning (ibid).



### 2.3.1 Historiske linjer

I 1950 årene var det en sterk tro på segregering og spesialisering, men lite fokus på forskning. I 1960 årene var det en begynnende kritikk av segregerings- og spesialiseringslinjen. Spesialpedagogikk og pedagogikk ble sett på som to atskilte felter med ulikt innhold og ulike strategier. Spesialpedagogikken hadde fokus på å arbeide med lærevansker, hovedsaken i pedagogikken var å arbeide med de vanlige barna og legge grunnlaget for tilegnelse av fagstoff. I denne perioden var spesialpedagogiske behov definert som avvik og forstått som resultatet av individuell patologi. Det har blitt gjort noen effektstudier samt segregerings og selvbildestudier der forskningen var preget av karakterisering av individer. I 1970 og 1980 årene vokste integreringsideologien fram. Fokuset her ble flyttet fra det individuelle til samfunnet og institusjonenes systemer og strukturer. Det ble gjort noe forskning på integrering og normalisering. I 1990 årene var det fokus på inkludering og omstrukturering. I denne perioden retta forskningen seg mot differensieringsstudier, læreplanstudier (IOP), omstrukturings- og evalueringsstudier, kompetansestudier, skole- og samspillstudier. Forskningen deles inn i to grupper, der den første gruppen ble preget av forskningsmiljøer som orienterte seg mot ulike vanskegrupper (lese-skrivevansker, blinde og døve), og den andre gruppen ble knyttet til spesialundervisningen i barnehage og skole (ideal – realitet). Individualisering og tilpasset opplæring har vært og er fokuset det siste tiåret. Her har debatten dreiet seg om spesialundervisning kontra tilpassa opplæring. Marginalisering ble en annen side ved denne debatten som ble aktualisert. Nordahl (2002) viste til forskere internasjonalt og nasjonalt som hevdet at spesialundervisning først og fremst var tjenelig for skolen som organisasjon ved at en tildekker og løste skolens problemer og ikke elevenes (Solli, 2004). I midten og mot slutten av tiåret har det vært en dreining i forskningen der en var mer opptatt av effekten av spesialundervisning og kvaliteten på den ordinære undervisning. Samtidig viser vi til oppmerksomheten som individet i fellesskapet fikk kontra spesialpedagogikkens fokus som var preget av det kategoriske perspektivet.

Solli i sin rapport fra 2004 baserte seg på studier som ble publisert i perioden 1999-2003 som slo fast at spesialundervisningen har vært stabil og motstandsdyktig mot endring. I denne perioden forelå lite evidensbasert forskning som var tilpasset det spesialpedagogiske feltet. Spesialundervisning kunne heller ikke sees løsrevet fra vanlig undervisning, noe som klart vises at blir gjort (Solli, 2004).

### 2.3.2 Problematferd og sosial kompetanse

Læreplanverket for Kunnskapsløftet legger også opp til at skolene har et ansvar knyttet til elevenes sosiale og personlige utvikling som et viktig målområde i skolen. De skal ikke bare rette fokuset mot faglig utvikling, men også bidra til at barn og unge lærer nødvendige sosiale ferdigheter og utvikle en positiv selvoppfatning. Ogden (2001) skriver at sosial kompetanse blir betraktet som et godt mål på elevenes læring og utvikling innen dette området. Dette sees også på som en forutsetning for både sosial integrering, vennskap og verdsetting, samtidig som det er grunnleggende viktig for å mestre stress, vansker som oppstår og en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematferd (Ogden, 2001). I undersøkelsen til Nordahl og Sunnavåg (2008) ber de kontaktlærerne vurdere elevenes sosiale ferdigheter i ulike situasjoner. De beskriver elever med problematferd og diagnosen ADHD til å mestre læring og utvikling av sosial kompetanse relativt dårlig. Datamaterialet viser at de har liten tilfredsstillende sosial kompetanse i forhold til samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati. De skårer signifikant dårligere enn de andre vanskegruppene. Videre undersøker de elevenes trivsel der elevene selv tar stilling til hvordan de trives og hva slags syn de har på skolen. Elevene blir bedt om å svare på hvordan de liker seg på skolen, i basisgrupper og i friminuttene samt om de synes skolen er viktig for å lære, spørsmål om mobbing og om de kjeder seg i timene. I deres datamateriale er det elever med ADHD-diagnose og de med problematferd (men uten ADHD-diagnose) som klart trives dårligst i skolen. Dette samsvarer med det lærerne sier at disse elevene er de vanskeligste å ha med å gjøre i skolen. De trives dårligere, de har dårligere arbeidsinnsats, de har dårligere faglig og sosialt læringsutbytte enn andre elever. Dette er ei gruppe elever som ikke bare skolen sliter med, men som elevene selv opplever er vanskelig i skolen. Undersøkelsen viser videre at elever med ulike former for problematferd opplever mindre struktur i undervisningen og har dårligere relasjon til læreren (Nordahl og Sunnavåg, 2008).

Bachmann og Haug (2006) peker på at det kan se ut som at PP-tjenesten forvalter individperspektivet som er med på å bidra til å legitimere at skolene slipper å se kritisk på sin egen innsats. De mener også at de i liten grad fokuserer på de elevene som skårer dårligst, men som viser problematferd, er lite motivert har dårlig arbeidsinnsats og dårlig læringsutbytte. De nevner også statens innsats, der de statlige spesialpedagogiske sentrene i liten grad forholder seg til de

elevene som blant annet viser problematferd og som krever en annen innsats (Bachman og Haug, 2006).

### **2.3.3 Fra individ til systemorientering**

I rapporten til Solli (2004) konkluderes det med at en del av spesialundervisningen i grunnskolen er kompensatorisk, med dette menes at undervisningen iverksettes for å kompensere for individets mangler og vansker som igjen bidrar til en individfokuset praksis der oppmerksomheten rettes mot elevenes feil og ikke mot elevenes ressurser som opplæringsloven forutsetter (Solli, 2004).

Rapporten ”*I Randsonen*” peker på Kunnskapsløftet sin dreining fra fellesskapet til et mer individualisert tilpasset undervisningstilbud og spør om dette kan føre til at skoleeiere og skoleledere organiserer forskjellige former for smågruppetiltak som en måte å bli kvitt brysomme elever på. Videre viser rapporten til Nilsen (2005) som understreker at tilpasning uten fellesskap med elever og lærere i ordinærskolen lett kan skape segregering, stigmatisering eller marginalisering som vil stå i et motsetningsforhold til inkludering. Undersøkelsen viser at de interne tiltakene har relativt kort funksjonstid. Og det spekuleres i at dette skyldes at gruppene blir satt sammen og etablert som et resultat av mer eller mindre akutte situasjoner knyttet til elevatferd. Hvis praksisen er slik, kan dette sees på som en del av skolens tilpassede opplæring og således være forankret i skolens strategi for å møte problematisk atferd i skolekonteksten (Jahnsen m.fl., 2006)

Rapporten til Bachmann og Haug (2006) har sett på ymse forhold når det gjelder spesialundervisningens funksjon. De har trekt fram at den kan ha en avlastningsfunksjon i forhold til den ordinære undervisningen. Det vises også til forskning gjort av Nordahl, 2000, der en har vært opptatt av problematferd spesielt. Bachmann og Haug skriver:

*Dersom dette er tilfelle, kan vi si at den problematferd som skolen så å si bidrar til å produsere i kraft av manglende tilpasset opplæring, paradoksalt nok blir forsøkt redusert gjennom en individorientert forståelse av tilpasset opplæring i form av for eksempel spesialundervisning (Bachman og Haug, 2006:81).*

En kan forstå det slik at opprettelse og bruk av smågruppebaserte opplæringstiltak kan betraktes som et resultat av at den ordinære skolens lærere ikke er dyktige nok i relasjon til elever med problematferd.

Nordahl (2002) framhever betydningen av det sosiale fellesskapet og på bakgrunn av dette stilles spørsmål som; Hva er best? – Fysisk tilstede, men sosialt utstøtt i vanlig skole, eller reelt inkludert i en liten gruppe. Kartleggingen gir ikke detaljert nok informasjon om forholdene slik at man kan si noe om effekten av utvidet bruk av deltidstilbud og tilbud til andre elever (Nordahl, 2002). Vedrørende sosiale ferdigheter framhever Nordahl m.fl. (2005) at deltakelse i ordinære klasser og i hverdagslivet med kompetente jevnaldrende, er det mest virksomme for innlæring av slike ferdigheter (Nordahl m.fl., 2005).

”*I randsonen*” viser til at det fortsatt er individorienterte begrunnelser til stede når man plasserer elever i tiltak. Begrunnelsene viser en orientering mot elevenes problematiske fortid og ikke mot framtidens muligheter. Det har det siste tiåret vært 300 % økning i segregerte opplæringstiltak for elever med problematferd. Dette er bekymringsfullt fordi vi vet for lite om hvordan opplæring i slike tiltak virker på elevene og det understrekes betydningen av at skoleeiere tar ansvar for å kvalitetssikre det enkelte tiltak (Jahnsen m.fl., 2006).

Nordahl og Sunnavåg (2008) påpeker som blant annet Bachmann og Haug (2006) har nevnt tidligere, skolens ulike perspektiver på spesialundervisning og spesialpedagogikk, det kategoriske og det relasjonelle perspektivet. *Det kategoriske perspektivet* er sterkt knyttet til de vansker eller skader som den enkelte elev har. Elevens atferd og læring og ikke minst problemer tilknyttet dette, blir her tolket ut fra medisinske og psykologiske tilnærminger. Forståelsesmodellen er at disse elevene har en patologi som hindrer dem å dra nytte av den ordinære opplæringen i skolen og de muligheter for tilpasning som ligger i denne. Spesialpedagogikken, gjennom den praktiske spesialundervisningen, vil kunne tilby den kompetansen som gjør det mulig å hjelpe disse elevene slik at det kompenseres for problemene eller at problemene reduseres og i beste fall forsvinner. Det vises til flere forskere i denne rapporten, blant annet blir dette trekt fram som det patologiske programmet i spesialpedagogikken. *Det relasjonelle perspektivet* har en forståelse og tilnæringsmåte som på mange måter er det motsatte av det kategoriske perspektivet. I dette

perspektivet legges det vekt på at flere av de individuelle problemene har sin årsak i samfunnets struktur og de mellommenneskelige relasjonene. Denne retningen har etter hvert bygd opp et stort empirisk grunnlag som viser denne sammenhengen mellom samfunnets struktur og individuelle problemer (Nordahl og Sunnavåg, 2008). Bachmann og Haug (2006) skriver i sin rapport at det kan være et paradigmeskifte mellom det *kategoriske perspektivet* - en individpatologisk begrunnelse for spesielle behov, diagnostisering og individrettet fokus som forklarer langt på veg behovet for at tilbudet må foregå utenfor klasse el gruppe, og det *relasjonelle perspektivet* – der elevens spesielle behov sees som konsekvens av ulike sosiale konstruksjoner, ut fra at skole og utdanning er lagt opp som den er. Elevenes problemer oppfattes som en konsekvens av individet i samspill med omgivelsene (Bachmann og Haug, 2006).

#### **2.3.4 Forebyggende innsatser**

Nordahl og Sunnavåg (2008) presiserer at fraværet av forebyggende innsatser i skolen sammen med et sterkt kategorisk og individorientert perspektiv kan forklare den sene innsatsen som spesialundervisningen bærer preg av. Det resulterer i at elever fratras rettigheter de har og det innebærer en sløsing med økonomiske ressurser (Nordahl og Sunnavåg, 2008). Solli (2004) understreker også dette i sin rapport og presiserer at det er en uheldig anvendelse av faglig kunnskap (Solli, 2004). De eksisterende forskningsbaserte kunnskapene som kan gi bedre resultater, ser ikke ut til å bli brukt i gjennomføringen av spesialundervisningen, slike programmer kommer vi tilbake til. ”*Metodefrihet og den enkelte skoles mulighet til selv å definere hva de skal drive med ser ikke ut til å tjene alle elever*” (Nordahl og Sunnavåg, 2008:52).

Konklusjonen i rapporten til Solli (2004) er at det bør satses mer på kunnskapsbaserte tiltak, samt modellutprøving med etterfølgende evaluering. Nordahl og Overland 1998 (ifølge Bachman og Haug, 2006) er enda mer konkrete, budskapet deres er at det finnes enkelte tiltak som ut fra forskningmessige kriterier og studier gir effekt, og bør tas i bruk og nevner blant annet LP-modellen og PMTO (Bachman og Haug, 2006). Forskningen peker på i rapporten *I randsonen* hva det videre bør satses på: mål bør være å undersøke tiltakenes effekt på elevers sosiale, personlige og skolefaglige læring. Dette bør sees opp mot den ordinære skolekonteksten (Jahnsen m.fl., 2006). Forskningen videre skal undersøke om praksisfeltet tar i mot de politiske signalene og føringene og endrer sin praksis overfor barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging av

oppleringen. De presiserer at læreplanverket gir skolen ansvar for elevers sosiale og personlige utvikling, samt utvikling av sosiale ferdigheter og positiv selvopptatthet. Det er da en forutsetning at de arbeider med sosial integrering og at vennskap verdsettes, som igjen fører til mestring av stress (Nordahl og Sunnavåg, 2008).

En stigmatisering og organisering av spesialundervisningen vekk fra fellesskapet, kan gå ut over elevenes sosiale utvikling. De elevene som mottar spesialundervisningen opplever selv at de har dårlig relasjon til medelever, og dette kan sees i samsvar med lærernes vurdering av deres sosiale kompetanse. Lav trivsel, få venner og noe dårlig sosial kompetanse understreker at elever som mottar spesialundervisning er i en sårbar situasjon i skolen (ibid). Disse resultatene er i stor grad i samsvar med tidligere undersøkelser der bl.a. Solli (2004) viser til studier gjort av Nordahl og Overland 1998 hvor de studerer situasjonen til elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen og peker på at de kommer dårligere ut enn andre elever på en rekke områder (Solli, 2004).

Dataene til Nordahl og Sunnavåg (2008) viser en markant økning av spesialpedagogisk hjelp fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Som nevnt tidligere er andelen elever som mottar spesialundervisning størst på 9. klassetrinn. Disse funnene er ikke i samsvar med ambisjonen om tidlig innsats i forhold til barn og unge som har problemer i skolen. Rapporten peker også på årsakssammenhenger innenfor elevgrupper med samme vansker der det er liten forskjell i resultater enten de mottar spesialundervisning eller ikke. Formålene om tidlig innsats i skolen i forhold til barn og unge med problemer, som de politiske føringene legger opp til, er ikke i samsvar med forskningsfunnene. Det kan skyldes at elevene ligger så langt etter i noen fag at det blir et mer synlig behov for spesialpedagogiske ressurser (Nordahl og Sunnavåg, 2008). Pisa undersøkelsen viser til at Danmark og Finland har det motsatte, med størst innsats tidlig i grunnskolen (St.meld. nr.16 (2006-2007)). Det er grunn til å tro at spesialpedagogisk hjelp først etter 7-8 år i grunnskolen ikke vil ha noen særlig effekt knyttet til læring (Nordahl og Sunnavåg, 2008).

### 2.3.5 Effekten av spesialundervisning

Bachmann og Haug (2006) trekker fram begreper som har betydning for forståelsen av tilpasset opplæring og spesialundervisning, som vi tidligere har nevnt i politiske føringer; inkludering - inkluderende integrering, - eleven er i vanlig klasse, og får all sin undervisning der, også spesialundervisningen. Vurderingen er at det vil tjene eleven best totalt sett. Et annet begrep er segregering - segregerende integrering; spesialundervisningen blir organisert innenfor skolens rammer, men ikke nødvendigvis i en klasse sammen med andre. Begreper som marginalisering og stigmatisering blir også brukt (Bachman og Haug, 2006).

Fellesskapet i spesialundervisningen og i ordinær undervisning har forskjellig fokus. Mønsteret som går igjen i grunnskolen er at om lag halvparten eller mer av spesialundervisningen er gitt utenfor klasserommet, resten innenfor klassen og på forskjellig vis. Forskning viser at majoriteten får spesialundervisning utenfor klassen. Effekten av spesialundervisning er høyst problematisk, men det generelle resultatet fra disse studiene er at den segregerende organiseringen av spesialundervisningen ikke har den planlagte og ønskete effekt, men heller mot sin hensikt. Grøgaard 2004 viser til (ifølge Bachmann og Haug, 2006) positiv effekt med å være i en vanlig klasse, der det samlede klasse miljøet har en stor betydning. De konkluderer med at det ikke finnes fasit på hvordan en best kan fremme kvalitet i den enkelte opplærings situasjon, men at det er situasjonsavhengig (Bachman og Haug, 2006). Dette viser at smågruppetiltak og individuelle tiltak kan forekomme i mindre omfang hvis det er en god kvalitet på den ordinære opplæringen. Det forutsettes at grunntanken er å tilhøre fellesskapet.

Som tidligere nevnt får bruken av spesialundervisning store økonomiske konsekvenser. Hjelpeapparatet bruker årlig flere titalls millioner på tiltak overfor barn og unge med eller i høy risiko for å utvikle alvorlige atferds- og tilkortkomningsproblemer. Majoriteten av de tiltakene som blir iverksatt her i Norge blir aldri evaluert (Solli, 2004), og heller ikke undersøkt om de har noen effekt. Som undersøkelsen Nordahl m.fl. (1998) gjorde i Oslo skolene, kommer Solli (2004) med følgende problemstilling: *"Sett ut fra de resultatene som er kommet fram i evalueringen, kan det være grunn til å spørre om ressursinnsatsen på 300 mill. kroner pr. år gir tilfredsstillende resultater. Dette gjelder særlig innenfor områder som arbeidsinnsats, motivasjon, trivsel og sosial fungering"* (Solli, 2004:78).

Kvalitetsutvalget stiller spørsmål ved kvaliteten på spesialundervisningen, og ved utbyttet av spesialundervisningen: Har den effekt? Er den med på å sikre spesialpedagoger arbeid? Kan spesialundervisningen være ren avlastning? Er det slik at dårlig fungerende lærere får hjelp ved å gi dem ansvaret for noen få elever? At krevende elever blir tatt ut av lærerens varetekt og ansvarsområde og for mye assistentbruk blir satt inn uten at de har noen form for formell utdanning? Dette er i tråd med det som ”I randsonen” trekker fram i sin rapport, der de peker på at det kun er 64 % av de ansatte som har kompetanse til å møte denne elevgruppa med spesielle behov. De sier også noe om at spesialundervisningen kan framstå som et middel for å lindre smerten som oppstår når tradisjonell undervisning møter variasjon i elevmassen (Jahnsen m.fl., 2006).

### **2.3.6 Hva gir god læring?**

Trivsel og motivasjon er viktige faktorer for all læring. For å kunne ha læringsutbytte på skolen, er arbeidsinnsats og læringsmiljø avgjørende. I undersøkelsen til Nordahl og Sunnavåg (2008), der de tar utgangspunkt i lærernes svar, legger de fram data over elever med diagnosen ADHD og data på gruppen elever med problematferd (men uten diagnose). Denne gruppen skårer lavt både i forhold til arbeidsinnsats og motivasjon og dette kan igjen føre til lite tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette er bekymringsfullt og man kan anta at denne gruppen elever vil henge lenger og lenger etter i faglig utvikling fordi de arbeider mindre enn de andre elevene. Når arbeidsinnsatsen er lav og de faglige manglene store, vil problematferd kunne bli opprettholdt og kanskje også forsterket (Nordahl og Sunnavåg, 2008). Dette understreker at det må til en betydelig innsats på området.

I rapporten til Bachman og Haug (2006) trekkes det fram at ved de skolene som gir elevene det beste resultatet kaller forskerne en høy pedagogisk bevissthet dvs. at skolene velger en pedagogisk grunnidè de bruker som utgangspunkt for all undervisning, der den følges systematisk opp av alle. Den settes opp mot skoler med tilfeldig tilrettelegging av spesialundervisning og uten felles basis som de legger til grunn for virksomheten. Det viktige er som forskerne trekker fram; både de allmenne pedagogiske kvalitetene ved opplæringen, kvaliteten på spesialundervisningen og på skolekulturen som en viktig forklaringsfaktor. Og når denne kvaliteten er god fungerer både det å



være i vanlig klasse og i gruppe. Ved å øke kvaliteten på den vanlige undervisningen, bedres også forholdene for alle (Bachman og Haug, 2006).

Videre oppsummerer de i sin rapport inkluderingens sentrale trekk i fire punkter. Det handler om å øke fellesskapet slik at elever er medlemmer av en klasse, øke demokratiseringen slik at alle stemmer høres, øke utbyttet slik at elever får en opplæring de har nytte av og øke den enkeltes deltakelse slik at alle får bidra til fellesskapet. Forskning viser at helt sentralt for hvordan de politiske styringsdokumentene skal implementeres i skolen, avhenger av skolens praksis i nettopp ”... i hvilken grad de gjøres til gjenstand for refleksjon og diskusjon blant skolens personale, og slik gis mulighet til å tilnærmes og omformes i tråd med det som kan innpasses i de forutsetninger og muligheter som ligger i den bestemte skoles ramme” (Bachman og Haug, 2006:105).

Det er viktig å lytte til elevene selv, sier også Nordahl og Sunnavåg (2008) i sin rapport. De trekker fram at elevene med problematferd med eller uten spesialundervisning selv sier at de har dårlig relasjon til medelever, trives dårlig på skolen, synes heller ikke de blir sett og verdsatt av læreren. Dette sees i sammenheng med lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse og understreker at elevene med problematferd med eller uten spesialundervisning er svært sårbare i skolen. Dette er i samsvar med Solli (2004), som vi har omtalt under avsnittet om ”effekten av spesialundervisning”.

Forskning hvor barn er informanter har ingen lang tradisjon sett i et historisk perspektiv. Det er lett slik at voksne benyttes som informanter på vegne av barna. Woodhead og Faulkner (2000) beskriver at det skjer et skille i synet på forskning vedrørende barn i 1991, når det engelske tidsskriftet British Psychological Society`s Ethical Code kommer ut med et nummer hvor de endrer fokus på barnet fra å være et objekt for forskning til å bli vurdert som en selvstendig aktør på lik linje med voksne. Man endrer fokus fra å forske på barn, til å høre på hva de selv sier om områder av eget liv slik man tidligere bare har spurt voksne om (Woodhead og Faulkner, 2000). Solli trekker fram resultatene fra forskningen utført ved Senter for atferdsforskning som tyder på at 20 % av elevene på ungdomskolen har konsentrasjonsvansker eller problematferd. Dette ser de i sammenheng med elevenes oppfatning av lærerstøtte og mulighet til å påvirke egen skolesituasjon. Elevinnvolvering ser altså ut til å fremme konsentrasjon og engasjement. Lite motiverte elever blir

lett urolige elever, og 40 % av elevene oppgir at de føler at læreren bryr seg lite om dem og enda flere sier at de sjelden får ros av læreren. God relasjon til læreren, innflytelse på egen lærings situasjon og meningsfylt og variert skolearbeid er alle faktorer som ser ut til å ha stor betydning for elevenes arbeidsinnsats og konsentrasjon på skolen (Solli, 2004). I rapporten *"Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole"* (2008), trekkes tre viktige funn fram hvor de ser på sammenhengen mellom lærerkompetanser og elevenes læring. Det første er at læreren skal besitte kompetansen å inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev, det andre er at læreren skal i relasjon til hele klassen besitte kompetanse å lede klassens undervisningsarbeide gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem. Det tredje er at læreren skal besitte generell didaktisk kompetanse i relasjon til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte undervisningsfag (Nordenbo m.fl., 2008).

Etter Pisa undersøkelsen finnes det nå dokumentasjon på at det i norske klasserom er mer preget av bråk, uro, mangel på disiplin og sløsing med tid enn i mange andre land. Noen av analysene som kommer fram går ut på at atferden til elevene er en konsekvens av ettergivenhet, overdrevet elevsentrering og manglende voksenstyring. Dette understreker det som står i politiske føringer (St.meld. nr.16 (2006-2007)). Tiltakene må i større grad rettes mot klasseromsledelse hvor læreren må gjeninnta sin rolle som autoritet, sette klarere grenser, stille tydeligere krav, være mer variert og fleksibel i undervisningen osv. Den enkelte skoles og lærers praksis i seg selv er med på å utvikle, opprettholde og forsterke problematferd. Deres mangel på tilpasset opplæring er med på å produsere problematferd på skolen (Markussen m.fl., 2007). Ellers trekkes det fram forskning som viser skoler som har lyktes med å utvikle sine kollektive kulturer i en mer inkluderende retning også lykkes bedre med inkludering av elever i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskap enn andre. Strømstad, Nes & Skogen 2004 viser samtidig til (ifølge Jahnsen m.fl., 2006) viktige suksessfaktorer, der de peker på at for å lykkes i smågrupper, bør frivillighet og et godt samarbeid med elever og foreldre være tilstede (Jahnsen m.fl., 2006).

### **2.3.7 Videre utfordringer**

Utvalget mener at elevens rett til ekstra ressurser til spesialundervisning basert på en sakkyndig utredning er en barriere i forhold til inkludering. Forklaringen deres er at det gjør det mindre

nødvendig for skolen å tilpasse undervisningen til den enkelte, og til hele elevgruppen. Når det overlates til andre er det en sjanse for at skolen unnlater å løse den. De har nokså god forskningsmessig støtte i sine argument fastslås det i rapporten (Bachman og Haug, 2006).

Rapporten ”*Inkluderende spesialundervisning?*” er den første i prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisningen som inngår i evalueringen av Kunnskapsløftet, slår fast at spesialundervisningen ikke virker etter intensjonene og at noe bør gjøres ved det. Det blir argumentert for en redusert bruk av segregerende virkemidler og økt satsing på å skape en inkluderende skole. Mange barn og unge får hjelp av spesialundervisningen, men det vises til det motsatte for mange andre, den faglige utviklingen uteblir eller svekkes som følge av at spesialundervisningen fungerer som en kanal ut av ordinær undervisning. Det råder en ambivalens som kan forklares ut fra at signalene fra myndighetene spriker overfor praksisfeltet, som vi gikk nærmere inn på i politiske føringer. Forskningen avdekker at intensjonene i politiske føringer stemmer dårlig med praksisfeltet. Det videre arbeidet med å evaluere Kunnskapsløftet vil gå ut på å undersøke om praksisfeltet tar i mot de politiske signalene og føringene og endrer sin praksis overfor barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging av opplæringen. ”*Hvilken sammenheng er det mellom ulike innsatsfaktorer i spesialundervisning (organisering, innhold, ressurser, læringsmiljø samt forutsetninger og begrunnelser), og resultatet av spesialundervisning i grunnskolen og videregående opplæring?*” (Markussen m.fl., 2007:63).

Resultat fra forskningen viser også at det er stor variasjon i bruken av spesialundervisning, fra ingen bruk i en kommune til 19,3 % spesialundervisning i en annen kommune. Bachman og Haug (2006) viser til at når kvaliteten på opplæringen er god, fører det til langt mindre behov for spesialpedagogiske tiltak og de trekker fram Skallvik (1999) sin undersøkelse som er med på å bekrefte dette. Noen skoler satser utelukkende på tiltak knyttet til enkeltvedtak, mens andre skoler i større grad setter inn tiltak som fleksibel bruk av delingstimer. Det går også fram at spesialundervisningen er brukt i forhold til å løse andre utfordringer enn bare de som direkte handler om elevene og elevenes behov for tilpasset opplæring. De tar videre fram eksempel på dette der Nordahl & Overland (1998) sin undersøkelse fra Osloskolene framhever at det også fungerer som en avlastningsfunksjon, samt tilpasset de ordinære elevene og deres behov for ro og orden. Et av spørsmålene som stilles er om det er elevens eller lærerens behov? I rapporten trekkes

også PPT si rolle inn, der de mener at med dagens lovverk er de med på å legge føringer og å opprettholde bruken av spesialundervisningen gjennom sakkyndig vurdering (Bachman og Haug, 2006).

Nordahl og Sunnavåg (2008) finner i sitt materiale at det er langt flere med ADHD-diagnose som får spesialundervisning enn elever med problematferd uten diagnose. I opplæringsloven heter det at det er de med manglende utbytte av den ordinære opplæringen som skal utløse retten til spesialundervisning. I deres funn kan det tyde på at det ikke er i samsvar med opplæringsloven da det er en klar tilknytning mellom diagnose og spesialundervisning. De nevner at det er betenkelig at det er elever som strever med motivasjon, har dårlige karakterer og lav trivsel som likevel blir vurdert til å ha et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Dette betyr at det er en relativt stor gruppe av gutter som har det svært problematisk i skolen i tillegg til dårlig læringsutbytte. Det blir viktig at det rettes et mye større fokus på denne gruppen i skolen (Nordahl og Sunnavåg, 2008). Dette er i tråd med det som tidligere har blitt nevnt om tidlig innsats og forebygging av rusproblemer og kriminalitet senere i livet, som blant annet er nevnt både i St.meld. nr. 16 (2006-2007) og St.meld. nr. 31 (2007-2008).

Her kommer det inn en debatt om pedagogisk differensiering innenfor klassen el gruppen, og hvordan skolen kan endres slik at den passer bedre for den enkelte elev. Derfor er organiseringen av spesialundervisningen et sentralt tema både å diskutere og å studere videre, mener Bachmann og Haug (2006).

### **2.3.8 Avsluttende kommentarer**

Spesialpedagogikken har vært kritisert for at den for ensidig har hentet sitt kunnskapsgrunnlag fra teorier innen medisin og psykologi, der den diagnostiske tradisjonen har vært sentral i disse fagene og kan være med på å forklare det individorienterte fokuset i spesialpedagogikken. Anvendt i skolen har det imidlertid klare svakheter fordi man ser bort fra systemperspektivet og individet som aktør (Nordahl, 2002). I dag finner vi som nevnt i hovedsak to forståelsesformer og vitenskapsteoretiske perspektiv innen feltet. Den ene har fokus på ulike vanskegrupper (individperspektivet), mens den andre i større grad er opptatt av systemperspektivet (Solli 2004). Denne forståelsesmodellen finner vi blant annet igjen i rapporten til Markusson m.fl., (2007), som

benytter betegnelsen ”den kategorisk orienterte spesialpedagogikken” og den ”relasjonelt orienterte spesialpedagogikken”. I Emanuelsson (2001) beskrives de to kunnskapsynene som elever *med* vansker og elever *i* vansker. Det er viktig å understreke at disse modellene eksisterer side om side, det har ikke vært et paradigmeskifte hvor den ene modellen har måttet vike plassen til fordel for den andre (Emanuelsen, 2001). Dette står i motsetning til hva Bachmann og Haug (2006) mener, som tar til orde for at det kan være et paradigmeskifte.

Den presenterte forskningen har avdekket at lærerne selv opplever at de har mangelfull kompetanse i å møte barn og unge med problematferd i skolen. Samtidig viser andre funn gjennom intervju av elevene med problematferd, med eller uten diagnose, at de ikke trives på skolen, de har dårligere arbeidsinnsats og har lav motivasjon. Dette er ei sårbar gruppe i skolen og det blir framhevet at det må satses mer på denne elevgruppa. Det som blir viktig framover blir at skolene er med på den utviklingen som politiske føringer legger opp til og som forskningen bidrar til å understøtte. Det er viktig å trekke i samme retning for å imøtekomme dagens problematikk i forhold til det som er dagens kunnskap. For barn og unge kan det være uhensiktsmessig og for sent om skolen først iverksetter tiltak når de viser en problematisk atferd, eller helt klart har en negativ utvikling. Det blir av avgjørende betydning at skolen arbeider forebyggende for å fremme en god helse og en positiv sosial og personlig utvikling. I så måte vil vi presentere noen standardiserte programmer som kan være med på å gi skolen hjelp til å være mer skodd og forutsigbar i møte med denne elevgruppen.

## **2.4 Anbefalte programmer**

Barn som viser problematferd har ofte mangelfulle ferdigheter i selvkontroll, noe som kan vise seg i hjem, skole og fritidsmiljø. Selvkontroll er en viktig sosial kompetanse og det kan handle om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på reaksjoner en møter fra andre. Når barn og unge gir uttrykk for sinnet på en uhensiktsmessig måte, fører dette ofte til problemer både for barnet det gjelder og for de som måtte være rundt. Dette kan i neste omgang føre til at relasjoner til familie, lærere og venner kan bli skadet. Det er flere teorier og modeller som beskriver teknikker som kan brukes for å forebygge og redusere sinne, styrke selvkontrollen og øke problemløsningsferdigheter hos barn (Nordahl m.fl., 2005).

En forskergruppe oppnevnt av Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en rapport om ”Forebyggende innsatser i skolen”. Denne gruppen har foretatt et utvalg av forskjellige programmer og undervisningsopplegg når det gjelder forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse i skolen. De har vurdert programmene og etter hvert satt de inn i tre kategorier fra 1 til 3 hvorav 3 var høyeste score (Nordahl m.fl., 2006). Vi ser nærmere på noen av programmene som har fått høyeste score og drøfter i hvilken grad disse kan være til hjelp i skolene. Steg for steg er et program som noen av lærerne vi intervjuet er kjent med. Vi har valgt å ikke gå nærmere inn på dette siden det har fått score 2. Den har fått slik vurdering på bakgrunn av at det ikke foreligger evaluering i Norge som kan dokumentere effekter på aktuelle resultatområder.

#### **2.4.1 Aggression Replacement Training (ART)**

ART kan være et alternativ for de barn og unge som ikke responderer på vanlig sosialisering. Da må alternativene læres mer aktivt og strukturert. ART er et program for styrking av sosial kompetanse, forebygging og reduksjon av aggresjon og programmet er basert på sosial læringsteori. Grunnkomponentene er; 1) observasjon av kompetente modeller som demonstrerer relevante, interessante og nyttige ferdigheter; 2) rollespill av ferdighetene i ART-økten og egen utprøving av disse ferdighetene i egen hverdag; 3) konstruktiv, atferdsspesifikk feedback fra trenere og medelever i ART-økten og dessuten fra foreldre og andre medlemmer av elevenes sosiale nettverk (Moynahan, Strømgren og Gundersen, 2005).

Motivasjon er sentralt i ART og det er viktig å finne fram til ”grunnen” for å utføre en handling eller bruke en ferdighet. Retensjon vil si å huske en ferdighet, dette sikres gjennom at deltakeren beskriver hele sekvensen som treneren modellerer. Videre er reproduksjon vesentlig, at man utfører det samme som man har sett og hørt. Noen må øve på dette for å få det til når konteksten er riktig. Rollespill er et godt redskap i denne forbindelse. Det finnes forhånds-lagede ferdigheter som kan brukes i ART-økten for barnehage, barneskolen, for ungdomsskolen og videregående skole (ibid).

Dette programmet gir en pedagogisk struktur og ramme som gjør det mulig å tilpasse programgjennomføringen til vanlig skolehverdag. ART er et utgangspunkt for den enkelte trener

som skal tilpasse programmet til deltakerens behov. Et vanlig opplegg for gjennomføring går over 10 uker med tre treningsøkter hver uke. Det er også lagt opp til at de tre komponentene skillstreaming, sinnekontroll og moralsk resonneringstrening har hver sin gang hver uke. Men treningen kan også ha varighet over måneder i institusjonsbaserte tiltak. Programmet er strukturert med en fast oppbygging uke for uke, selvsagt med tilpasninger i henhold til problemstilling. Det legges vekt på forutsigbarhet samtidig som evne til å ”gripe øyeblikket” er viktig.

Det anbefales grupper på 4 til 8 deltakere. Det er to trenere til stede. Økten starter med en tilstandssjekk for å finne ut hvordan stemningsleie til deltakerne er. Dette for å kartlegge om ungdommen er i stand til å gjennomføre økten. Deretter er det en gjennomgang av hva som har skjedd siden sist og hver deltaker får anledning til å fortelle kort om det som har skjedd i livet sitt. Så går en over på en oppsummering fra forrige økt. I denne økten er det treners mål at deltakerne er så aktive som mulig. Oppsummeringer gir en god indikasjon på hva den enkelte har fått med seg og den gir en indikasjon på om treneren har gjort ting riktig. Videre er det hjemmeleksesjekk med gjennomgang av lekser og konfliktlogg. Det er viktig at utførte lekser blir forsterket. Ved manglende leksegjennomføring er det viktig å prøve å finne ut årsaken til det. Videre kommer en presentasjon og demonstrasjon av dagens ferdigheter. En starter med å definere ferdigheten som det skal trenes på i økten. Dette gjennomføres som rollespill. I forbindelse med rollespillet er det fordelt noen oppgaver, det skal blant annet være noen som observerer og det er redegjort på forhånd hva de skal observere. Etter gjennomføringen av rollespillet blir det gitt feedback til aktørene – det er bestemt hvem som gir tilbakemelding til hverandre etter en fast mal. Det er av stor betydning hvordan disse tilbakemeldingene gis. Etterpå er det oppsummering der treneren sjekker ut om deltakerne har fått med seg dagens ferdighet.

Hjemmelekser er viktig da det skal være med på å gi innlærte kunnskap overføringsverdi til lignende situasjoner, på den måten kan en få full effekt av programmet. Hjemmeleksen skal utføres utenfor ART-rommet. En starter med lekser som en har stor sjanse for å lykkes med og øker deretter gradvis vanskelighetsgrad. Det er viktig med en positiv avslutning av økten for blant annet at deltakerne skal få lyst til å komme tilbake og for å få en gruppetilhørighet. Derfor brukes ofte en ART-håndhilsen eller ART-kamprop (Moynahan m.fl., 2005).

### **2.4.2 Vurdering**

Det må til en høy grad av skolering for å gjennomføre dette programmet, og det er viktig at lærere som ønsker å gå inn i programmet er motiverte for dette. Kanskje er dette den største utfordringen for skolene. Dette vil berøre organisatoriske forhold så vel som økonomiske og administrative. Vil en se muligheter i stedet for begrensninger, vil det bidra til endringsfokus, vil dette bli vurdert som en belastning? Dette programmet krever forholdsvis få voksne, det er heller ikke nødvendigvis lærere som må være trenere. På bakgrunn av det kan en tenke at dette vil bli positivt mottatt i skolene, da kan lærerne få trygghet på at barna med problematferd blir ivaretatt av noen som har spisskompetanse innen område.

Forskning viser som nevnt at relasjonskompetanse er av stor betydning når en arbeider med barn og unge. Dette er ikke spesifikt omtalt i programmet, men vi mener slik fremstillingen av programmet foreligger så er det en forutsetning å inneha slik kompetanse hvis en skal være ART-trener.

Det vurderes en mulig begrensning ved programmet som kan være at det i liten grad fokuserer på skolen som system. Siden metoden vil involvere forholdsvis få lærere og elever vil dette i liten grad gi gevinst med tanke på en felles forståelse for hvordan møte gruppen elever med problematferd. Forskning viser at det på kort sikt dokumenteres positive effekter av programmet, men det foreligger forholdsvis begrenset datamateriale (Nordahl m.fl., 2006).

### **2.4.3 LP-modellen**

LP-modellen er opprinnelig et prosjekt, kalt LP-prosjektet. Dr.pilot. og forsker Thomas Nordahl utvikler og prøver ut modellen på Lusetjern skole i Oslo fra år 2000 til 2002. Det blir senere gjennomført undersøkelser på 14 skoler i kommunene Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund fra 2002 til 2005. Elevene på disse skolene går gjennomsnittelig opp 0,4 karakterer i fagene norsk, matematikk, engelsk og natur og miljø. Det viser seg at den sosiale kompetansen øker, mens bråk og uro i klassen blir redusert. Det er mindre konflikter mellom elevene og det blir nedgang i mobbing. Disse resultatene har ført til at utdanningsmyndighetene har valgt LP-modellen som et nasjonalt satsingsområde (Nordahl, 2005).



LP står for læringsmiljø og pedagogisk analyse. Den er en systemteoretisk analysemodell og hovedfokuset er rettet mot den enkelte lærers pedagogiske praksis og utfordringer som finnes der. Det er en forskningsbasert modell som blant annet har forsket på hva som kan forklare uro og disiplinproblemer i skolen og hva som kjennetegner den gode skolen. Den er utviklet på bakgrunn av lang erfaring med skoleomfattende utviklingsarbeid og kollegabasert veiledning. Denne erfaringen har vist at tydelige strukturer som synliggjør roller og ansvarsforhold, samt tid og sted for samarbeid, gir best forutsetninger for å lykkes (ibid).

I LP- modellen brukes systemteori som en forståelse for at det foregår en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Det er den sosiale dynamikken og interaksjonen som er av interesse i den forståelsen av systemteori som anvendes. I sin omtale av LP- modellen legger Lillegården kompetansesenter vekt på at systemperspektivet er vesentlig for å kunne gi forståelse til hvordan elevene opplever læringsmiljøet, hvilken atferd og læringsresultater de oppnår og hvordan atferdsproblemer og manglende læring kan møtes på en hensiktsmessig måte. Lillegården kompetansesenter viser ellers til forskning foretatt av Hargreaves (1996) og Charlton & David (1993). Denne forskningen viser at effektive utviklingsarbeidere i skolen gir positive resultater i forhold til forebygging, håndtering og reduksjon av problematferd ([http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/teori\\_utskrift.htm](http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/teori_utskrift.htm)).

Målet med modellen er å skape gode læringsmiljøer som gir gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Dette skal blant annet bygge på at elevene i LP-skolene skal ha bedre relasjoner til lærerne, det skal være mindre bråk og uro i undervisningen og elevene skal ha et bedre forhold til medelever og oppleve seg mer inkludert i fellesskapet.

Videre vises det til de klare strategier som er utarbeidet for implementering av modellen, og det er lagt vekt på forankring av tiltaket over tid og de ansatte ved skolen har ansvaret for gjennomføringen av modellen. Modellen har en evalueringsdesign som blir vurdert styrket på bakgrunn av bruken av pre- og posttester og bruk av sammenligningsgrupper (Nordahl m.fl., 2006).

Felles kunnskapsutvikling av lærere er en av forutsetningene for å sette i gang med LP-modellen. Et grunnleggende element er at endringsarbeidet er forankret oppover i systemet, på den måten er

det styrt fra overordna hva som er godkjent som satsingsområdet både i forhold til behov for omorganisering, omstrukturering og økonomiske konsekvenser. Samtidig er det viktig at det er kjøres en prosess med skolens ansatte slik at de er inneforstått med innholdet i LP-modellen og med det kan påvirke beslutningen om å ta i bruk modellen (ibid). Deretter skal lærere delta på kurs for å tilegne seg nødvendig kunnskap. Det er viktig at denne kunnskapen blir tatt i bruk på skolen, samt at den blir delt med de andre lærerne for å få en felles forståelse for de overordnede temaene som er elevenes læring og læringsmiljø (Eldhusetfagforum, 2007).

Utgangspunktet for LP-modellen er å arbeide ut fra en problemløsningsprosess, der læreren er den viktigste aktøren i forhold til endring og utvikling av sin egen arbeidssituasjon. En starter med å definere hva som oppleves som et problem, etterfulgt av analyse, refleksjon og tiltaksutvikling. På denne måten får en ta fatt i det en er mest opptatt av her og nå i sin arbeidshverdag og det vil oppfattes som meningsfylt for de fleste. Ved å basere problemformuleringer, drøftinger og løsningsforslag på teorier og forskning, skjer også en utvikling og styrking av skolens kunnskapsbaserte praksis. Når alle lærerne på skolen blir involvert i dette arbeidet og er delaktige i forhold til å komme med forslag til tiltak og problemløsning påvirker det den enkelte på en annen måte enn hvis en får servert ”ferdige pakkeløsninger”. Denne måte å arbeide på har vist positive resultater i forhold til å bedre læringsmiljø både faglig og sosialt (ibid).

Når skolene skal arbeide med modellen skal det settes av 1-2 timer pr. 14. dag av lærerens arbeidstid til å arbeide i lærergruppene. Gruppene er på 5-6 personer og det er en leder for hver gruppe. Hver gruppe har også en koordinator for arbeidet som skjer innad på skolen. Koordinatoren er skolens bindeledd mot PPT og har avsatt 2 timer pr uke for å koordinere arbeidet. Det blir nedsatt en egen arbeidsgruppe i tillegg som skal koordinere fremdriften, ha fokus på tema, utfordringer eller problemstillinger som skolen bør løfte opp og arbeide med på et overordnet nivå. Gruppen får veiledning fra PPT som deltar og følger opp som skolerte veiledere. PPT setter opp samarbeidsavtale med skolen (Eldhusetfagforum, 2007)

Det er viktig at skolens ledelse legger til rette for at arbeidet i skolen er i samsvar med prinsippene i LP- modellen. Kommunen skal ha en egen LP-koordinator som skal legge til rette for regionale og kommunale kurs og ulike møter. Denne skal også ha hovedansvaret for samarbeidet med

Lillegården kompetansesenter som er ansvarlige for det faglige arbeidet med LP – modellen (ibid). I praksis kan dette bety at en lærer har en utfordring som han eller hun har i forhold til en elev i klassen eller utfordring til egen klasseledelse og legger frem for sine kollegaer. Lærergruppen analyserer utfordringen for å komme frem til en konkret problemstilling og blir enige om hvilken informasjon som skal innhentes. Deretter planlegger gruppen for informasjonsinnhenting. Det kan være observasjoner, registreringer, innhenting av informasjon fra foreldre eller andre. Neste skritt er at denne informasjonsinnhenting blir gjennomført. Når det er gjort skal informasjonen analyseres for å finne ut noe om hvilke faktorer som kan opprettholde det man ønsker å endre.

Videre arbeid i prosessen blir å finne felles strategi og tiltaksutvikling. Det skal utarbeides en plan for gjennomføring av tiltakene. Denne planen skal gjennomføres over en periode på tre til seks uker og deretter foretas en felles evaluering. På bakgrunn av evalueringen gjøres eventuelle revideringer. Planen kan også revideres underveis (ibid).

Dette er systematisk og målrettet arbeid som gir mulighet til å måle resultater. Det betyr at arbeidet stopper ikke uten videre opp, eller ”koker bort”, da systemet vil ivareta fremgangen i arbeidet gjennom evalueringer og eventuelle påfølgende revideringer. Lærergruppen arbeider som et team og teamet vil dra nytte av all den kunnskapen som ligger hos deltakerne i gruppa. Den enkelte lærer vil komme på banen med den formelle og den erfaringsbaserte kunnskapen de innehar. Dette kan være kunnskap som ellers vil være skjult eller tilgjengelig bare for et mindretall, eller ikke tilgjengelig i det hele tatt. Opplæring, veiledning og oppfølging vil bli ivaretatt av Lillegården kompetansesenter.

#### **2.4.4 Vurdering**

Vi mener at dette programmet er det som i størst grad imøtekommer statlige føringer for kravet til basiskompetanse for å møte utfordringer rundt problematferd. Vi vil anta at graden av involvering medfører bredere engasjement, en større faglig bevissthet og fokus på endringsarbeid samt resultatbevissthet. Hvis skolen skal ta i bruk denne modellen må den bygge på en klar egeninteresse framhever forskergruppa. Vi antar at dette kan være en utfordring. Blir det forankret nok blant de ansatte på forhånd? Blir det arbeidet tilstrekkelig med motivasjon som skal legge grunnlaget for at lærerne skal være engasjerte og se nytteverdien av dette i en tre til

femårsperiode? Vi vil vise til D. Wilson (2007) der funn viser at lærerne har vansker med å få fram refleksjoner som er teoretisk forankret ved bruk av analysemodellen. Det viser seg at det blir utarbeidet forholdsvis få tiltak. Det argumenteres for vansker med å knytte LP modellens empiri og teori til det praktiske arbeidet knyttet til analysemodellen. Deretter påpekes gruppens kommunikasjonsform der denne hemmer fremdriften i arbeidet (D.Wilson, 2007). En tanke kan være at lærergruppa opplever å bli stående alene der det blir vanskelig å drive prosessen videre. Slik vi ser det burde egentlig LP modellen slik den skisseres ivareta slike prosesser. Videre mener vi at modellens styrke er at det er lærerne selv som drøfter seg fram til løsninger. Dette kan føre til at lærerne får et eierforhold til modellen som arbeidsredskap, dermed er det ikke noe som andre trær nedover hodene deres.

#### **2.4.5 Webster Stratton**

Professor Carolyn Webster Stratton har de siste tjue årene jobbet med å evaluere programmer for foreldre med små barn som er spesielt aggressive, impulsive og ulydige. Forskning av Webster Stratton (1984, 1985, 1989, 1994, 1998a; Webster Stratton m.fl., 1988; Webster Stratton m.fl., 1989) og andre har vist at når foreldre lærer metoder for effektiv styring av barna sine, blir barna mer sosialt kompetente, får bedre selvrespekt og færre problematferd. Selv om bruken av disse metodene blir brukt i forhold til foreldre og bidrar til mindre problematferd i hjemmet, fører ikke dette nødvendigvis til en bedring på skolen. I 1991 utvikler derfor Carolyn Webster Stratton et program for barn kalt Dinosaurskolen. Dette implementeres i skolen og rettes mot 1.-3. trinn. Programmet blir gitt til barna samtidig som foreldrene deltar i foreldreprogrammet. Resultat fra evaluering av disse to programmene viser at ved å kombinere opplæring for barn samtidig med opplæring av foreldre, lærer barna i Dinosaurskolen seg betraktelig mye bedre ferdigheter når det gjelder problemløsning og akseptabel sosial atferd i samhandling med jevnaldrende, sammenlignet med de barna som ikke deltar i dette programmet (Webster-Stratton, 2006). I tillegg til de to nevnte programmene, kommer lærerveiledningsprogrammet, opplæring og trening av lærere i klasseledelse.

”*De utrolige årene*” er et gjennomarbeidet og systematisk program og teorien dreier seg om hypoteser og begreper som beskriver og forklarer positiv atferd gjennom et støttende miljø. Webster Stratton gir uttrykk for at *De utrolige årene* har et multiteoretisk fundament, og det kan

være vanskelig å se at det bare er en teori som dekker alle aspekter som ligger til grunn for å forklare programmets teoretiske grunnlag. Det blir framheva at programmet er basert på atferdsanalyse, kognitiv psykologisk kunnskap, utviklingspsykologisk kunnskap og kunnskaper om gruppeprosesser. Dette forutsetter en bred innfallvinkel til forståelse av og håndtering av problematferd. Ulike teorier kan hjelpe oss til å forklare hvorfor og hvordan barn utvikler problematferd, samtidig som andre teorier kan belyse hvordan problematferd kan forebygges og korrigeres. Veletablerte atferds- og sosiale læringsprinsipper beskriver hvordan atferd læres og hvordan den kan endres. Dette er blant annet kjernen i programmet til Webster Stratton, der tilnærmingen er at mennesket forandrer seg som et resultat av den daglige interaksjonen med omgivelsene (Webster Stratton, 2003).

#### **2.4.6 Vurdering**

Dette programmet vil i stor grad kunne utfordre hjelpeapparatet der man vil være avhengig av samarbeid på flere arenaer. Det er ressurskrevende å skulle gjennomføre Dinosauruskolen, lærerveiledningsprogrammet og programmet for foreldre. En annen forutsetning for at implementeringen skal lykkes er at virksomhetene fungerer som lærende organisasjoner hvor det utvikles en samarbeidskultur og en forståelse av at for å kunne skape utvikling og endring hos barn må også de voksne gå inn i en utviklings- og endringsprosess. Dette er også et helt sentralt element i kunnskapsløftet. Vi ser også at dette programmet ivaretar intensjonene om tidlig innsats og forbyggende arbeid som St. meld. nr.16 (2006-2007) legger føringer for, i forhold til barn som kan være i risiko for å utvikle problematferd.

Spørsmålet om i hvor stor grad man kan tilpasse et program til lokale forhold, og i hvor stor grad en skal være lojal til programmets mål og innhold er også viktig å ha et bevisst forhold til. Faren ved en løsere struktur kan være at en trekker ut bare noen få komponenter av et program og som igjen kan føre til at programmet blir avskrevet fordi det ikke har den ønskede effekten.

Til slutt velger vi å komme med en kort presentasjon av de andre programmene som har fått høyeste score, for å gi et bilde av bredden denne forskergruppen trekker fram i sin rapport. Disse programmene er referert i sin helhet fra rapporten til Nordahl m.fl., 2006. Avslutningsvis vil vi ta en helhetlig vurdering av programmene.

### **2.4.7 Zippys venner**

Programmet fokuserer på tidligintervensjon og retter seg mot 1.trinn i grunnskolen, og har fokus på å styrke barns motstandskraft og mestring. Det har som hovedmål å forebygge emosjonelle vansker ved å stimulere til bedre mestring og takling av dagliglivets problemer som også kalles stressmestring. Det går konkret ut på å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, gjøre dem bedre i stand til å identifisere og snakke om følelser, bedre deres kommunikative evner, utvikle vennskapsferdigheter og konfliktløsningsferdigheter og lære dem å takle forandringer og tap samt støtte andre barn som har det vanskelig. Programmet er dialogbasert, og temaene i programmet overføres til barnas hverdagserfaringer på skolen og ellers. Det er mestringsteoriene til Lazarus og Folkman (1984) som står sentralt i dette programmet som bygger på teori og empiri om tidlig forebygging og styrking av motstandskraft og mestring. Resultatet fra evalueringen viser klare effekt på sosiale ferdigheter, men også på problematferd, men på mestring er effektene mindre synlige.

### **2.4.8 Respekt (Connect)**

Målgruppen for å igangsette dette programmet er alle elevene ved skolen, og målet er å redusere problematferd. Delmålene er å utarbeide strategier for å etablere autoritativ klasseledelse, bredt engasjement blant lærere, foresatte og skoleledelse samt å sikre kontinuitet og konsistens. Disse bygger på omfattende forskningslitteratur der det dokumenteres en sammenheng mellom mangler på slike strategier på skolen og problematferd. Skolens læringsmiljø som helhet er i fokus i Respekt (skiftet navn fra 14.08.06), og programmet er utviklet for grunnskolen. Hovedresultatene viser at det er en klar reduksjon i disiplin- og konsentrasjonsvansker ved de skolene (en fjerdedel) som har vært med lengst.

### **2.4.9 Du og jeg og vi to**

Dette er et rammeprogram for systematisk å fremme barns sosiale kompetanse, og det rettes fokus på kompetanseutvikling for hele personalgruppen. Det er primært barnehagen dette programmet retter seg mot, men også mot 1.-4. trinn (3-9 år). Den teoretiske forankringen er fundert over et bredspektret område, der det henvises til litteratur om sosial utvikling og problematferd i norsk sammenheng, samt noe vekt på internasjonale tilnærminger. Målsettingen for programmet er å fremme alle barns sosiale kompetanse og forebygge problematferd, og er delt inn i fem områder:

empati, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse, lek, glede og humor. Resultatene viser at programmet har best effekt på barna med utagerende og innagerende problematferd, mindre synlige effekter for utvikling av sosial kompetanse. Kari Lamer er utgiver av dette programmet.

#### **2.4.10 Olweus**

Dette programmet tar sikte på å redusere og forebygge antisosial atferd og mobbing på skolen og retter seg mot alle elevene i grunnskolen (1.-10.trinn). Det teoretiske grunnlaget bygger på forskjellige intervensjonsformer på skole-, gruppe- og individnivå. Prinsippene tar sikte på å skape et skolemiljø og helst også et hjemmemiljø, som er karakterisert ved positiv interesse og engasjement fra de voksnes side sammen med faste grenser for uakseptabel atferd. I tillegg kommer konsekvent bruk av ikke-fysiske, ikke-fiendtlige konsekvenser ved regelbrudd. Et sentralt mål for programmet er å minske mulighetene for og belønning av mobbeatferd, målet er også å få til bedre relasjon kamerater imellom på skolen. Hovedresultatene fra evalueringen er en betydelig reduksjon av mobbeproblemer og elevenes trivsel på skolen økte. Intervensjonsformene på skole-, gruppe- og individnivå bygger på forskning innenfor området.

#### **2.4.11 PALS**

Hovedfokuset på dette programmet er et skoleomfattende tiltak som retter seg mot alle elevene samt til elever som er i moderat risiko og høyrisiko for å utvikle problematferd (1.-7.trinn). Programmet er et forebyggende tiltak der målet er å styrke barnas sosiale kompetanse og mestre problematferd på skolen. Det bygger blant annet på Bronfenbrenners sosialøkologiske teori, samt Pattersons læringsteori om sosial interaksjon og teorien om problemskalering. Det stilles krav til å implementere programmet; det må blant annet være minimum 80 % enighet blant de ansatte, skolen må selv oppleve at de har behov for et slikt tiltak, de må forplikte seg til å kjøre programmet minst 3-5 år, det gis støtte fra støtteapparatet (PPT), skoleeier og foresatte. Evaluering viser reduksjon i problematferd både i skolemiljøet og i klasserommet.

#### **2.4.12 Zero**

Programmet er rettet mot barne- og ungdomstrinnet, der målet er å redusere og forebygge mobbing. Det retter seg mot alle elever men spesielt mot den som utøver mobbing og elever som utsettes for mobbing, samt elever som er i risiko for å utøve og blir mobbet. Zero-programmet

legger vekt på at skolens ledelse og nøkkelpersoner utgjør en resursgruppe med det overordnede ansvaret for innføring og oppfølging av programmet. Resultat fra studiene viser reduksjon i antall elever som mobber andre og i antall elever som blir mobbet. Zero er en forskningsforankret og systemteoretisk intervensjonsmodell. Det er senter for atferdsforskning i Stavanger som utgir dette programmet.

#### **2.4.13 Vurdering**

Programmene bygger på teorier om systemorientert tenkning, dermed fokus på det relasjonelle perspektivet. En kan anta at dette vil være med på å påvirke den pedagogiske virksomheten i skolen og kanskje kan det styrke samarbeidet med hjemmet. Samlet sett gir de mulighet for å ivareta barn med problematferd ved at de voksne får et redskap å bruke, de får mulighet til å ta elevenes perspektiv da det legges opp til anerkjennende kommunikasjon. Programmene er løsningsorientert ved at en har målformuleringer og evalueringsprosedyrer som er med på å drive prosessen fremover. En kan gå ut i fra at slike prosedyrer vil være med på å gi lærerne en trygghet i kraft av at de får et redskap til å håndtere problemene, samtidig vil de kunne være i forkant av utfordringene.

En kan tenke seg at det også er muligheter for å parallellkjøre noen av programmene. Da kan for eksempel det ene programmet ligge i bunnen eller være systemoverskridende og det andre kan gå inn på mer spesifikk problematikk.

En mulig svakhet kan være sårbarheten i systemene i forhold til at det ofte er færre personer å spille på, sykmeldinger og annet fravær er omstendigheter som kan være med å velte lasset. I noen av programmene legges det opp til å danne nettverk med andre skoler i samme kommune og at disse starter opp programmet samtidig. Vi mener dette kunne være en styrke også for de andre programmene med tanke på muligheter for å opprettholde gløden og motivasjonen og i forhold til å drive prosessen framover.

#### **2.4.14 Avsluttende kommentarer**

Disse programmene kjennetegnes ved at de har dokumenterte resultater, og de bygger på forskningsbasert kunnskap som gir støtte til antagelser om positive resultater. De har en forankring



i grunnleggende teoretiske tilnærminger og empirisk kunnskap. Disse programmene må følges opp meget nøye, gjennom de prosedyrene som er beskrevet for å få den ønskede effekt. Programmene har klart definerte implementeringsstrategier som forankrer tiltakene over tid. Det stilles krav til opplæring av de som skal gjennomføre programmene. Programmene har sjelden kun en teoretisk forankring som en emosjonell eller en kognitiv tilnærming. En betydningsfull del av programmene er evalueringsprosedyrene som gir mulighet for å dokumentere effekt.

LP-modellen legger vekt på interaksjonen i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktørene. Felles kunnskapsutvikling for hele lærergruppa er en av forutsetningene for å sette i gang. LP-modellen er en analysemetode som lærerne kan anvende for å få en forståelse av de faktorene som kan utløse og opprettholde problematferd og læringsproblemer på skolen. Programmet legger opp til kollegabasert veiledning der det er stor grad av refleksjon aktørene imellom. Det er lærerne som selv utarbeider strategier og finner løsninger for hvordan de skal arbeide med utfordringene. Dette er med på å gjøre programmet deltakerbasert som igjen kan gi positive ringvirkninger som at lærerne i større grad får eierforhold til det de arbeider med. På denne måten blir lærerne de viktigste aktørene i forhold til endring og utvikling av egen arbeidssituasjon. Dette er noen av de hovedtrekk som skiller LP-modellen fra de andre programmene.

## **3.0 Metode**

Vår undersøkelse tar utgangspunkt i forskningsintervjuer av lærerne ansatt i ulike skoler.

Metodekapitlet tar for seg ulike deler som inngår i vår undersøkelse. Og de følgende delene handler om undersøkelsens forskningsdesign, metodisk tilnærming, utvelging av informanter, en vurdering av kvalitetskravene og etiske hensyn.

### **3.1 Metodisk tilnærming og design**

Forskning handler om å søke grundig etter klarhet og forståelse i et forhold eller en sammenheng og har som hovedmål å være kunnskapsutviklende og erkjennelses skapende. Dette innebærer å oppdage, kartlegge og analysere med det formål å få ny innsikt og åpne for nye perspektiver. Kunnskapen som utvikles blir ofte sett på som et vitenskaplig produkt. I forskning blir arbeidet ofte karakterisert ved å skissere forskningsdesign, som guider forskeren i prosessen som et kart i forskningsprosessen, fra problemstillingen til konklusjonen. En design eller et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse. Valg av design innebærer at man aksepterer en ”pakkeløsning” som i stor grad omfatter både teknikk for datainnsamling og for analyse (Ringdal, 2001). Vi har gjennomført et kvalitativt forskningsintervju, som tilnærming til problemstillingen, der hovedvekten er å få tak i skolens og lærernes forståelse og opplevelse av tematikken. Den gir oss også en dypere innsikt i hvorfor de opplever dette som utfordringer i hverdagen. Dette gir et grunnlag for analyse av begrunnelsene som de intervjuede gir.

#### **3.1.1 Kvalitativt design**

For å finne ut hvordan skoler i vår region forstår problematferd og hvordan de håndterer slike problemer, velger vi å benytte kvalitativt design. Dette velger vi ut i fra at vi får mer nærhet til det som skal studeres samt personlig kontakt med den som intervjues. Vi ønsker å få fram synet og argumentene til den intervjuede, få fram tekstdata, og se om det stemmer med vår forforståelse. Vi mener at ved bruk av samtaleintervju, vil det kunne gi oss dypere innsikt i hvordan de intervjuede opplever situasjonen og håndterer den i sin hverdag. Samtidig finne ut om de har nok kompetanse til å håndtere vanskene og om de har noen tanker om metoder man kan ta i bruk i slike tilfeller. Det

kvalitative intervjuet gir oss også mulighet til å følge opp forgreninger i samtalen da denne formen er fleksibel og at vi er to som kan stille spørsmål om nødvendig. Vi ønsker samtidig å få på bordet begrunnelser for hvorfor praksisen er slik på deres skole. Vi ønsker kunnskap om hva slags verktøy skolen tar i bruk for å imøtekomme disse utfordringene.

Vi velger å intervju 5 lærere og mener at dette kan gi oss et visst bilde på hvordan lærerne ved skolene i vår region tenker og opplever utfordringene som problematferd medfører, samt si noe om hvilke metoder som er tatt i bruk. En variabel vi kan være kritisk til, er at våre utvalg er i minste laget. Det vanlige i kvalitative studier er 10-30 personer (Ringdal, 2001). Vår intervjuguide er omfattende i forhold til antall spørsmål med tanke på hovedspørsmål og delspørsmål, og ut fra dette mener vi det er tilstrekkelig med et utvalg på 5 personer. Dette vil gjenspeile en bredde i forhold til oppfatninger og vurderinger fordi den intervjuede opptrer på vegne av sin skole og dermed mange av de ansatte.

Kvalitativt intervju eller samtaleintervju kan ses på som et selvstendig design, ut fra dette får en mye kunnskap om få enheter. Metoden gir oss innsikt i hvordan lærere på skolene i vår region opplever situasjonen rundt barn med problematferd og mangelfulle ferdigheter i forhold til sosial kompetanse. Vi trekker inn mange variabler i intervjuguiden vår. Dette gir oss et grunnlag for analyse av et rikt intervjumateriale da det vil representere totalt 73 lærere.

Kvalitative metoder er basert på et tolkende perspektiv, de regnes som innsamlings metoder som er fleksible og sensitive til den sosiale konteksten. Thagaard (1998:11 i følge Ringdal, 2001:113) beskriver noen karakteristiske trekk ved kvalitative metoder slik:

*”Et viktig formål med kvalitative studier er å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om personer og situasjoner. Kvalitative studier kan være rettet mot en målsetting om å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer. Samtalen er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever situasjonen”*(Ringdal, 2001).

### **3.1.2 Om informantene**

Informantene kommer fra barne- og ungdomstrinnet. Kjennetegn som har betydning for disse, det er tre kvinner og to menn, en av de er rektor og fire er klasselærere. Det er rimelig å anta at rektor har en viss oversikt over det overbyggende når det gjelder de faglige grunnlagsprinsipp og de metoder som er i bruk. Klasselærernes perspektiv er den mer direkte kontakten med elevene og vil dermed ha en god kjennskap til kompetansen og utfordringene de står overfor.

Oppgaven handler om utvikling av sosial kompetanse som basiskompetanse hos elevene og forebygging av problematferd i skolene. Undersøkelsen retter seg mot lærere som har erfaring med elever som har atferd som bryter med skolens normer og regler.

### **3.1.3 Praktisk gjennomføring av utvelgelsen**

Vi ringer opp rektorer ved de 18 ulike skolene i regionen for å informere om masteroppgaven og undersøkelsen vi skal utføre i form av intervju. Grunnen til at vi velger å ringe rundt før vi sender ut informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse, er for å finne ut om ledelsen ved skolen er positivt innstilt til dette arbeidet, samt om skolene har relevant erfaring. Etter denne runden ender vi opp med å sende brev til tre av skolene som vi mener er typiske for området. Vi legger fram følgende ønsker i forhold til den som skal intervjues, altså informanten; vi ønsker at skolen skal velge ut noen som har direkte erfaring med elever som har problematferd. Vi legger ingen premisser for kjønn, spesielle kvalifikasjoner eller ansiennitet, men tenker at vi kan se på sammensetningen når vi får tilbakemelding på de som melder seg for intervju.

Rektorer ved to av skolene velger å lese opp brevet fra oss på fellesmøter på skolene og oppfordrer lærere til å melde seg frivillig til intervju. På den siste skolen velger rektor å spørre enkeltpersoner som har aktuell erfaring.

En ukes tid etter at brevet er sendt ut, kontakter vi skolene ved rektor igjen, for å få tilbakemelding på forespørselen. På to av skolene er det to personer som melder seg. Vi vurderer disse og kommer fram til at de oppfyller kravene slik vi ønsker det, de er motivert for intervju, de har erfaring og står for en bredde i forhold til de andre informantene. På den tredje skolen har ikke rektor fått respons hos vedkommende han har forespurt. Vi ønsker flere informanter. Rektorene gir oss tips

om lærere som er aktuelle i forhold til den erfaring vi ønsker at de skal inneha og foreslår at vi tar direkte kontakt med disse. Etter denne runden sitter vi igjen med fem personer som er aktuelle for intervju. Etter en helhetsvurdering viser det seg å bli aktuelt å foreta intervju ved tre ulike skoler og fra tre alderstrinn. Slik sett ser vi at de som plukkes ut representerer de kravene vi stiller til bredde og kjønn, og vi går god for dette.

Ved at vi ikke legger andre premisser til grunn for informantene enn at de skal ha erfaring med elever som har problematferd, så kan vi ende opp med for eksempel en ensartet gruppe, eller en gruppe med svært lite erfaring. Eller vi kan ende opp med bare menn eller bare kvinner. Dette ville påvirke intervjuene i forhold til blant annet bredde. Nå faller det seg slik at vi får et utvalg som har spredning i kjønn, alder og erfaring, samt at de arbeider på forskjellige alderstrinn.

### **3.1.4 Datainnsamling**

I intervjusituasjonen blir kunnskap til mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. Formålet med kvalitativt intervju er å innhente kvalitative beskrivelser av en persons livsverden, og å tolke meningen med disse (Kvale, 2007). Derfor er det viktig for oss å prate med lærere som har erfaring med problematferd. Vi forventer med dette å få en levende beskrivelse fra hverdagen i skolene som gir oss kunnskap om skolens virkelighet.

Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom parter om et tema av felles interesse. Kunnskapen kommer fram gjennom dialog. I en slik forskningssituasjon er det av betydning at intervjueren på kort tid kan skape en kontakt som gjør det mulig å komme lengre enn til bare høflighetsfraser og meningsutvekslinger. Det er viktig at en etablerer en atmosfære hvor den intervjuende føler seg trygg nok til å snakke fritt om sine egne opplevelser og følelser. En må være bevisst på den ømtålige ballansegang mellom kunnskapsinnhenting og de etiske sidene ved den emosjonelle og menneskelige interaksjonen (ibid).

Vår intervjuform kan betegnes som halvstrukturert intervju. Vi har en rekke temaer som skal dekkes og dermed mange forslag til spørsmål. Samtidig er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene og historiene hun/han får av intervjupersonen.

### 3.1.5 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Vi starter med prøveintervju. Det gir oss indikasjoner på hvordan intervjuguiden fungerer i forhold til de konkrete spørsmål, til form, til generelt innhold og i forhold til tidsbruk. Prøveintervjuet medfører at vi gjør noen enkle justeringer i intervjuguiden.

Informanten får styre tidspunkt for når intervjuet skal starte, slik at vedkommende skal være bekvem i forhold til at det passer. De som skal intervjues blir informert om at vi vil bruke ca 1,5 time på intervjuet. Dette for å være forberedt på tidsbruken, slik at en unngår mest mulig stress som kan påvirke intervjusituasjonen. Intervjuet foregår på en, for informanten, nøytral plass. Settingen legges til rette slik at en har en avslappende atmosfære. Vi serverer kaffe og kake. Informantene er orientert om at intervjuene vil bli anonymisert og at verken skoler eller den som blir intervjuet vil bli identifisert.

Vi velger at en intervjuer og en skriver ned det som blir sagt. Den som skriver avbryter intervjuet hvis det er informasjon som hun ikke får tak i eller som er uklar. Hun kan også bryte inn hvis hun ønsker en fordyping eller oppklaring av det som blir sagt. Av og til er vi usikre på om spørsmålet er forstått og vi forsikrer oss ved å gjenta spørsmålet. Hvis vi er usikre på hva den intervjuede svarer, gjentar vi det vi skriver og den intervjuede kan eventuelt korrigere. Alle intervjuene blir gjennomført i løpet av 14 dager.

### 3.1.6 Analysemetoder

Data ”taler” ikke for seg selv, de må tolkes. For å analysere datamateriale i en undersøkelse, kan det være flere fremgangsmåter som er hensiktsmessige å bruke. Intervjuanalysen kan brukes til å organisere intervjuteksten, fortette betydningen slik at den kan presenteres på forholdsvis få sider, og arbeide fram det implisitte i det som blir sagt. Vi velger å se nærmere på to måter å analysere kvalitative intervjuer på: *meningskategorisering* og *meningsfortetting*. Disse analyseteknikkene er verktøy, nyttige for enkelte formål, relevante for noen intervjutyper, og egnet for noen forskere. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er skildret som beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens hverdag (Kvale, 2001), som i vår sammenheng er skolehverdagen til lærerne.

*Meningsfortetting* medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Analysen innebærer at man må redusere datamengden, uansett blir det en utfordring å lage en systematikk ut av det hele. I dette arbeidet erfarer vi at meningsfortetting er en god metode. Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord. Meningsfortetting medfører dermed en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer. Denne empiriske, fenomenologiske analysen har fem trinn: først leses hele intervjuet gjennom for å få en følelse av helheten. Deretter bestemmes de naturlige ”meningsenhetene” av forskeren. Det tredje trinnet består i å uttrykke temaer som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Forskeren forsøker her å lese intervjupersonens svar på en så uforutinntatt måte som mulig, og å tematisere uttalelsene ut fra hans synsvinkel – slik forskeren tolker denne. I det fjerde trinnet undersøkes meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål. Noe av det vi ønsker svar på i vår studie er å finne ut hvordan skolene forstår og arbeider med problematferd. I det femte trinnet blir de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn (ibid).

*Meningskategorisering* medfører at intervjuet kodes i kategorier. Kategoriseringen kan dermed redusere og strukturere en lengre tekst i noen få tabeller og figurer. Kategoriene kan utvikles på forhånd, eller de kan oppstå under analyseringen. De kan tas fra en teori eller et fagspråk, eller de kan tas fra intervjupersonens eget ordforråd. Her kan man dele funnene fra intervjuet i ulike dimensjoner, og deretter dele hver enkel dimensjon i underkategorier. Kategoriseringen av meningene i intervjuet kan ha flere funksjoner, det ene kan være å strukturere de mange og komplekse intervjuene og det andre kan være å gi en oversikt over funnene i de ulike svarene (Kvale, 2006).

I vår undersøkelse er meningsfortetting og meningskategorisering et godt verktøy. Dette gir oss muligheter til å ta i bruk metoder, prinsipper og teknikker for å få fram og kunne gi oversikt over hovedfunnene i intervjumaterialet vi har. Dette hjelper oss å beskrive innholdet i svarene som er samlet inn, slik at vi kan sammenligne, presentere og tolke empirisk data.

## 3.2 Kvalitetskrav

Resultater av undersøkelser kan påvirkes av ulike typer feilkilder. Disse feilkildene bidrar til å redusere undersøkelsens verdi som beslutningsgrunnlag. Det er vanlig å dele slike feilkilder i validitet og reliabilitet i kvantitative undersøkelser (Ringdal, 2001). Synet på hva som kjennetegner god kvalitativ forskning varierer og kritikerne mener at det er få holdepunkter som skiller dårlig forskning fra god forskning. Begrepsbruken blir viktig i denne debatten og i den forbindelse velger vi å se på Anne Ryen sine drøftinger av kvalitetskriteriene validitet og reliabilitet. Ryen (2002) skriver at både reliabilitet og validitet er kontroversielle fenomener innen kvalitativ forskning. Hun viser til Lincoln og Guba (1985) som framhever at tillit til en forskningsrapport er det sentrale i diskusjonen omkring validitet og reliabilitet. Validiteten refereres til sannhet som man kan gripe gjennom ord og som refererer til en stabil sosial realitet. Lincoln og Guba 1985 stiller seg kritisk til denne begrepsbruken, siden sannhet i denne betydning kan være vanskelig å oppnå, derfor erstattes intern validitet med troverdighet (Ryen, 2002). I tillegg bruker Lincoln og Guba kriteriene overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. I kvalitativ metode har det blitt vanlig å bruke disse kriteriene. I tabellen nedenfor er disse begrepene sammenstilt med de tradisjonelle begrepene som brukes innenfor kvantitativ metode.

<b>Kvantitativ metode</b>	<b>Kvalitativ metode</b>
<b>Intern validitet</b>	<b>Troverdighet (credibility)</b>
<b>Ekstern validitet</b>	<b>Overførbarhet (transferability)</b>
<b>Reliabilitet</b>	<b>Pålitelighet (dependability)</b>
<b>Objektivitet</b>	<b>Bekreftbarhet (confirmability)</b>

### 3.2.1 Troverdighet

Troverdighet handler om hvor gyldige måleresultatene er, for det vi ønsker å måle (Ryen, 2002). På grunn av at kvalitative metoder ikke har faste spørsmål og svarkategorier, har informanten mulighet til å beskrive sin egen forståelse av fenomenet. Dette er å anse som fordelaktig og bidrar til å gi undersøkelsen høy troverdighet (Jacobsen, 2000). Intervjuets troverdighet har med intervjupersonenes troverdighet og selve intervjuets kvalitet å gjøre. Det krever en grundig



utspørring om det som blir sagt under intervjuet. Vår intervjuguide gjør det mulig å gå grundig inn på de ulike temaene, slik at de som blir intervjuet får definere og gå inn på hva de legger i de ulike begrepene som vi har hovedfokus på i starten av intervjuet. Det vil si hva de legger i begrepene problematferd og sosiale ferdigheter. Samtidig er det viktig for oss at de får spørsmål rettet mot hvordan det er på skolene de jobber på, ikke hva hver enkelt lærer mener. Dette mener vi kan føre til at det blir enklere å gi et ærligere svar under intervjuet. Hvor sikre kan vi være på at svarene vi har fått inn fra informantene er riktige og representative for den skolen vedkommende representerer, er viktige spørsmål vi må ta med i vår vurdering. Vi mener å ivareta dette ved at vi følger opp med kontrollspørsmål hvis vi er usikre på hva den intervjuede legger i svaret, slik klargjør vi betydningen av enkeltbegrep som kommer fram i intervjuet. Videre forsøker vi å verifisere tolkningene av intervjupersonens svar i løpet av intervjuet. Rapportering sier noe om hvorvidt spørsmålet om en rapport gir en troverdig beskrivelse av hovedfunnene i en studie, i tillegg kan det også være leserens rolle som troverdighetsbedømmer av resultatene. For oss blir det viktig at lærerne kjenner igjen hovedfunnene i den måten vi bearbeider stoffet på, for politikere er det ønskelig at det kan være en spore til å forstå behovet for endringsarbeid. For andre lesere blir det viktig å bli opplyst om tilstanden i skolene i vårt distrikt. Slik vil rapporteringen treffe forskjellige typer lesere som vil troverdighetsbedømme resultatene ut fra sitt ståsted (Kvale, 2006).

Kommunikativ troverdighet innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog. Gyldig kunnskap oppstår når motstridende påstander blir diskutert i en dialog. Hva som er en troverdig observasjon bestemmes gjennom deltakernes argumenter i en samtale (Kvale, 2006). Troverdighet er basert på en usikkerhetslogikk og en kvalitativ sannsynlighetslogikk, hvor det alltid er mulig å argumentere for og i mot, og utfordre en tolkning og å mekle mellom disse. Målet for en forskningsrapport er å fremme en fornuftig diskusjon.

### **3.2.2 Overførbarhet**

For denne besvarelsen har vi et utvalg som er avgrenset til fem representanter. Det innebærer at vi, på grunnlag av våre vurderinger, velger ut enheter som skal være med i undersøkelsen. Informantene velges ut fra strategier som tilfredsstillende visse hensyn, i dette tilfellet henvender vi oss til deltakere som har erfaring fra arbeid med elever som har problematferd. Under forarbeidet til intervjuene vurderer vi hvor mange informanter vi har behov for. Vi kommer fram til at fem

personer, 3 kvinner og 2 menn, er dekkende for det området dette gjelder, da det generelt arbeider flere kvinner enn menn i skolene. Det arbeider henholdsvis 52 kvinner og 21 menn på de skolene vi intervjuer. Vi legger vekt på at informantene skal ha erfaring fra både barne- og ungdomstrinnet og at de skal representere bredde både i forhold til kjønn og alder. En måte å øke denne troverdigheten på kan være å intervju flere personer innenfor hver skole, for å få en mer helhetlig besvarelse. På den annen side representerer disse fem sine respektive skoler siden spørsmålene handler om skolens praksis og ikke den enkelte lærers. Troverdigheten kan også testes ut fra en vurdering av om kildene gir den riktige informasjonen, her kan en vurdere kildens nærhet til det fenomenet. En må derfor kunne anta at disse kildene er troverdige.

Det er opp til den enkelte lærer å melde seg til intervjuundersøkelsen. Deler av utvalget kan dermed betegnes som en selvseleksjon. På bakgrunn av dette kan utvalget karakteriseres som hensiktsmessig. Fordelen med at lærerne melder seg selv, ut i fra egen interesse er at en da får personer som er ekstra motivert fordi de er opptatt av temaet. Svakheten kan være at lærere som har en særskilt interesse for temaet kan ha erfaringer som ikke er representative for de andre lærere på samme skole.

Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene kan generaliseres, eller lar seg overføre til andre sammenhenger (Jacobsen, 2000). Overførbarhet dreier seg altså om i hvilken grad undersøkelsens resultater gir mening utover denne ene undersøkelsen. Det vil si hvor vidt den kan settes inn i en større sammenheng, og på denne måten bidra til en generell teoretisk forståelse (Johannesen & Tufte, 2002; Thagaard, 2003). Vi mener at dette begrepet er tydeligere i forhold til den kvalitative undersøkelsen vi gjør, fordi vårt intervjumateriale som er basert på åpne spørsmål, er detaljerte og rike beskrivelser av det den intervjuede forteller om. På denne måten mener vi at leseren selv får nok informasjon til å vurdere hvor vidt resultatene kan overføres til andre settinger (Ryen, 2002). Vi har informanter som er jevnlig fordelt på kjønn, alder og erfaring, slik kan vi tenke oss at informantene gjenspeiler meninger også fra de andre ansatte ved skolene, populasjonen. Det er viktig å merke seg at utvalget må være mest mulig representativt for populasjonen det skal overføres til, for å sikre en akseptabel overførbarhet. Dersom det viser seg at personene i vårt utvalg ikke er representative for lærerne i området, kan vi snakke om svak overførbarhet.

Vi ser at utvalget i denne undersøkelsen utgjør en trussel mot overførbarhet, fordi den består av få informanter fra kun 3 skoler. Men det som blir viktig, er om informasjonen de intervjuede gir og vurderingene de gjør også kan antas å gjelde andre skoler i distriktet. Samtidig mener vi som nevnt tidligere i oppgava, at utvalget vårt er større enn 5 personer, da disse representerer sine skoler med det antall ansatte som er der. På bakgrunn av dette ser vi at resultatene fra denne undersøkelsen må brukes med forsiktighet. Det er ikke sikkert at resultatene gir et fullgodt bilde på den totale situasjonen når det gjelder bruken av kunnskapsbaserte metoder i forhold til etablering av sosial kompetanse i vårt område. Funnene kan imidlertid si noe om en tendens når det gjelder bruken av slike programmer, heller enn overførbarhet til populasjonen.

Scheffield 1990 (i følge Kvale, 2006) foreslår tre overførbarhetsmål. Det første er en studie av det som er – hvor man forsøker å komme fram til det typiske, det generelle eller det vanlige ut fra tekstdata vi får inn. Man ønsker å maksimere samsvaret mellom forsknings - kasusen (lærernes svar) og det som skjer mer allment i samfunnet. Et annet mål er det som kan være – her er overførbarhetsmålet ikke det som er, men det som kan være. Det kunne jo tenke seg at skolene *har* tatt i bruk kunnskapsbaserte metoder, og at dette også kan gjelde flere skoler utenfor vårt distrikt. Et tredje overførbarhetsmål er det som kan være – hvor man finner situasjoner som anses for å være ideelle og eksepsjonelle, og studerer dem for å se hva det er som skjer der (Kvale, 2006). Man kan for eksempel finne ut at det eksisterer lite problematferd på skolene i vårt distrikt, samt at elevene stort sett har gode sosiale ferdigheter og at flere skoler har tatt i bruk kunnskapsbaserte metoder. Dette kan også gjelde for flere skoler utenfor vårt distrikt.

Vi vet ikke om funnene våre er overførbare. Men ut fra at vi gjør intervju i et begrenset distrikt, kan det kanskje være mulig å tenke seg at funnene kan overføres til nærliggende områder eller skoler. Vi kan stille oss spørsmål om hvor representativt svarene intervjupersonene gir oss *er*? Er det grunn til å anta at de skiller seg fra andres oppfatninger? I hverdagslivet overfører vi mer eller mindre spontant. Ut fra vår erfaring med en situasjon eller en person forutser vi nye hendelser. Vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje i andre, lignende situasjoner eller med lignende personer. Den vitenskaplige kunnskapen hevder også å være overførbar. Overførbarhetens gyldighet avhenger av i hvilken grad trekkene som sammenlignes er relevante, noe som igjen er avhengig av en innholdsrik og dyptgripende beskrivelse av saken (ibid). Det blir

også viktig å se om tekstdataene vi har fått inn kan sees opp mot forskning på området. Noen funn kan gå igjen og sees opp mot litteraturen. I denne forbindelse trekker Kvale (2006) fram en vanlig kritikk av forskningsintervjuene som er at funnene ikke er troverdige fordi intervjupersonenes informasjon kan være usanne. Det trekkes fram at det å gi troverdighet er å teoretisere, den handler ikke bare om metode. En forfølging av troverdighetens metodologiske sider genererer teoretiske spørsmål om de undersøkte fenomenenes natur. Når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment å undersøke, må man også ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes (Kvale, 2006).

### 3.2.3 Pålitelighet

Pålitelighet omhandler hvorvidt undersøkelsen har sammenheng med en virkelig situasjon (Ringdal, 2001). For å finne ut av undersøkelsens pålitelighet kan en spørre seg om en kan stole på de data som er samlet inn (Jacobsen, 2000). Pålitelighet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Intervjuerens pålitelighet er kanskje spesielt viktig i sammenheng med faren for å stille ledende spørsmål slik at de uforvarende kan påvirke svarene. En annen side ved intervjuerens pålitelighet er i forbindelse med kategoriseringen av personens svar. Det er viktig at leseren av en intervjustudie kan stole på forskerens utvelgelser og kontekstualisering av intervjuuttalelsene. I denne sammenheng er det mulig å kontrollere intervjuanalysen for eksempel ved å bruke flere tolkere, eller ved å redegjøre for de prosedyrer som blir brukt under analysen (ibid).

Påliteligheten og troverdigheten er med på å kvalitetssikre vårt produkt og det gjenspeiler det som kommer ut av undersøkelsesprosessen. Når vi foretar en slik undersøkelse er det avgjørende i hvilken grad vi kan stole på det skriftlige materialet som foreligger (referatene fra intervjuene). Det er et mål at andre forskere som gjennomfører samme undersøkelse skal komme fram til de samme resultatene. Det er et krav til undersøkelsen at de data som er samlet inn er mest mulig troverdige og at de minimaliserer feiltolkninger, fordi feiltolkninger kan være med på å undergrave påliteligheten.

I utarbeidelsen av spørreskjema er målet for oss å få fram svar som indikerer hvordan skolen arbeider i forhold til forebygging av problematferd og hvordan skolen legger vekt på utvikling av sosial kompetanse som basiskompetanse. Vi har også en forforståelse som tilsier at skolene i vårt

distrikt i liten grad tar i bruk kunnskapsbaserte metoder i nevnte arbeid. I intervjuene skal informantene svare direkte på spørsmål som omhandler dette. I den forbindelse ser vi at påliteligheten kan svekkes, enten fordi informanten gir et godt bilde av seg selv og dermed i realiteten fortelle om sine intensjoner i stedet for sin reelle kompetanse eller situasjon. Det samme er tilfelle dersom vi stiller spørsmål som informanten har lite grunnlag for å svare på, det kan være at vedkommende sier noe som han/hun intuitivt anser som passende. Vi forsøker å unngå dette ved at vi på forhånd informerer om anonymitet både i forhold til hvem som blir intervjuet og hvilken skole vedkommende representerer. På denne måten håper vi å unngå at informantene har behov for å fremstille seg selv som mer positivt enn det som er tilfelle.

### **3.2.4 Bekreftbarhet**

Bekreftbarhet omhandler hvorvidt forskeren er saklig, uhildet og upartisk, og ikke subjektiv ved at en lar sine egne oppfatninger og følelser dominere. Forskeren er kritisk og lar ikke den innhentede dataen påvirkes av egne meninger (Johannesen og Tufte, 2002). Det er til en viss grad vanskelig å ikke å bli påvirket av egne verdisyn og fortolkninger. Ved transkribering blir det viktig å gjøre et valg av språklig stil for hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Vi velger å være to når vi skal foreta intervju, slik at en foretar intervjuet og den andre skriver det som ble sagt. Vi bruker ikke lydbåndopptak eller mp3 spiller, da vi mener å sikre det skriftlige ved å være to til stede og gjennomgå referatene umiddelbart etter intervjuene. Analyseringen vil si noe om hvorvidt spørsmålene som stilles i intervjuteksten er gyldige og hvorvidt tolkningene er logiske. Her blir det viktig, som vi også har nevnt tidligere, at vi som intervjuere er kritiske til tolkningen av tekstdata vi får inn.

Planleggingen av intervjuet vil gjenspeile gyldigheten av kunnskapen som produseres og være avhengig av undersøkelsesoppleggets kvalitet. Et gyldig forskningsdesign bør produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimere skadelige konsekvenser. Vi håper med våre intervjuer at dette kanskje kan føre til at skolene i etterkant kan ta i bruk kunnskapsbaserte metoder slik at problematferd på skolene eventuelt blir redusert og barna muligens vil kunne få en bedre skolehverdag. Mye av forskningslitteraturen er med på å støtte opp under hva som vil kunne være med på å gi effekt innenfor dette feltet.

### 3.2.5 Forskning og Etikk

*”En intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon” (Kvale 07:65).*

Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis. Vi har en del forskningsetiske vurderinger og spilleregler det er viktig å ta hensyn til under planlegging og gjennomføring av forskningsprosjekter.

Det er forskerens oppgave å informere forskningssubjektene om at all deltakelse i utgangspunktet er frivillig. Deltakerne i forskningsprosjektet bør garanteres at de forblir anonyme i rapporteringen fra prosjektet. Dette kan også virke motiverende, slik at forskningssubjektene velger å delta i prosjektet. Det er viktig at identifiserbare data ikke lekker ut til uvedkommende. I informasjonsbrev til deltakerne i en intervjuundersøkelse bør en nevne at all informasjon blir behandlet konfidensielt og presentert på en slik måte som gjør at respondenten ikke kan identifiseres. I kvalitative samtaleintervju er det ofte slik at en benytter seg av sitat. Det er viktig at en passer på eventuelt å bytte ut navn, eller også være observante i forhold til at sitatmengden kan gjøre at den enkelte av informantene kan identifiseres. Informantene bør ikke føres bak lyset. I intervjuundersøkelser hindres dette ved at formålet med prosjektet og hvem som står bak, gjøres klart for deltakerne. Det er heller ikke korrekt å gi en fordreid gjengivelse av utsagn, men alle korte gjengivelser vil lide under mangler (Ringdal, 2001).

Kvale viser i sin bok ”Det kvalitative forskningsintervju” til noen etiske spørsmål som må vurderes når man skal begynne på en intervjustudie (Kvale, 2007). Vi vil ta for oss disse spørsmålene og se de i forhold til den studien vi har utført. Hvilke fordelaktige konsekvenser vil studien ha?

Hvordan kan studien bidra til å bedre menneskets situasjon? Vil en potensiell bedring hovedsakelig gjelde for deltakerne? Eller for den gruppen de tilhører? Eller vil bidraget være i form av generell kunnskap om menneskets situasjon?

Vår undersøkelse handler i korthet om utvikling av sosial kompetanse som basiskompetanse hos elevene og forebygging av problematferd i skolene. Den fordelaktige konsekvensen studien vil ha, vil i første omgang være en bevisstgjøring av informantene i forhold til tematiseringen. Andre ting

vil kunne dreie seg at om intervjuobjektet gjennom intervjuet blir klar over behov for endringsarbeid i skolen og at det på bakgrunn av dette kan intervjuet som sådan ha en mobiliserende effekt i retning av å sette i gang et slikt arbeid. Det er tenkt at prosjektet skal presenteres for politikere og kommunenes administrasjoner, derfor kan en også tenke seg at undersøkelsen kan føre til et fagutviklingsarbeid i vår region forutsatt at arbeidet har aksept både oppover og nedover i den kommunale organisasjonen. I dette ligger det mulighet for en potensiell bedring for elevene, lærere og foreldre, og for å se stort på det også for samfunnet som sådan.

Hvordan kan man innhente intervjupersonens informerte samtykke? I vår undersøkelse vurderer vi at det muntlige informerte samtykket er tilstrekkelig. Vi informerer om hva undersøkelsen går ut på og vi informerer om mulige konsekvenser som kan være aktuelle etter at undersøkelsen vil bli lagt fram. En kan selvsagt ikke forutse alle konsekvenser på forhånd, og det kan være en kilde til at en får samtykke på falskt grunnlag. Vi henvender oss først til skolens rektorer for å få samtykke til at vi foretar intervjuene, med det så blir samtykket gitt først av den overordnede og deretter av deltakeren. Selv om vi har utført prøveintervju på forhånd, vet vi lite om hvordan det enkelte intervju vil utvikle seg. Vi vil vise til sitatet innledningsvis som sier noe om den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen og som påvirker den intervjuede og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon.

Hvordan kan man ivareta intervjupersonens konfidensialitet? I denne sammenhengen er det viktig at intervjupersonen er anonym. Vi foretar undersøkelsen innen et så vidt begrenset geografisk område at svært mange kjenner til hverandre. Våre informanter representerer sin arbeidsplass, og det vil kunne bli belastende i ettertid hvis utsagn, meningsytringer eller påstander, blir avkrevd forklaringer i tid og utid. Måten vi kan skjule intervjupersonens identitet på er blant annet å ikke bruke navn, at skolen er anonymisert, at en ikke siterer uttalelser som kan spores tilbake til identifiserbare hendelser eller personer.

Hvilke konsekvenser kan studien ha for deltakerne? Vi er av den formening at denne studien kan ha positive og fruktbare konsekvenser for deltakerne som arbeidstakere i skolen. Den terapeutiske problemstillingen som intervjuene vil berøre vil eventuelt være dagens fokus på "det problematiske enkeltindividet" og at en i større grad skal kunne se utfordringene i et

sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Vi må være åpne for at spørsmålsstillingen kan provosere informantene. De kan oppleve at noen av spørsmålene stiller dem til veggs og at de kan oppleve en devaluering som fagperson. Hvis informantene oppfatter spørsmålene som vanskelige, er det mulig at de går i forsvarsposisjon og tyr til bortforklaringer for å skjule sin utilstrekkelighet. Det vil i tilfelle forringe undersøkelsen. Vi har lagt vekt på at spørsmålsstillingen kan besvares uti fra den erfaring den enkelte informanten har, samtidig etterspør vi konkrete rutiner som kan besvares uti fra om en har slike eller ikke. Her er det viktig at en klarlegger at informantene representerer skolen og ikke seg selv, en slipper å ta ansvar for eventuelle mangler. Hvis en oppnår en mobilisering i retning av endringsarbeid vil dette gagne skolen som sådan og skolens elever og lærere. Hvis politikere og administrasjon oppover i organisasjonen blir bevisstgjort på behov for et faglig utviklingsarbeid, så er sjansene større for å få forståelse for økonomiske og organisatoriske konsekvenser.

Hvordan vil forskerens rolle påvirke studien? For å sikre studiens vitenskapelige kvalitet og ivareta forskerens uavhengighet er det viktig å ha bevissthet i forhold til følgende sider ved undersøkelsen; Intervjuspørsmålene spiller en viktig rolle i forhold til hvordan forskeren påvirker studien. I tillegg til spørsmålenes tematiske og dynamiske sider, må intervjueren også tenke på de senere stadiene, med analysering, verifisering og rapportering. Fordi vi er klare på hva vi spør om og hvorfor vi spør om dette, vil vi i intervjustadiet forsøke å klargjøre meninger som er relevante for prosjektet, fjerne utvetydige svar, og dermed skape et mer pålitelig utgangspunkt for analysestadiet. Men dette kan også ha den effekten at vi som intervjuere blir manipulerende. Det kan føre til at intervjusubjektet kommer med meninger eller utsagn som den opplever at intervjueren mener er viktig eller forventet. Med det kan en stå i fare for å gå glipp av informasjon, eller den informasjonen vi får ikke nødvendigvis er den realistiske.

Nærheten som forskeren har til skolene spiller også en rolle for hvordan undersøkelsen kan påvirkes. Det kan være at egne barn går på denne skolen og med det får en et følelsesmessig forhold som kan påvirke spørsmålsstilling og måten svarene ble tolket på, dette fordi referanserammene kan bli av en privat art. Det kan også påvirke undersøkelsen hvis en har et profesjonelt forhold til skolen. En kan stå i fare for at fokuset blir knyttet opp mot dette forholdet og her vil også svarene fra informanten kunne stå i fare for å bli tolket ut fra et annet grunnlag enn



det som var utgangspunktet. Her blir det viktig å klarlegge både for informanten og for seg selv som forsker hvilke rolle en har til enhver tid, blant annet for å unngå overidentifisering eller distansering.

Det kan være vanskelig for forskere å forutse en intervjurapports potensielle konsekvenser. De tolkninger vi har utført på bakgrunn av vårt intervjumateriale, kan bidra til oppfatninger som at skoler ikke gjør nok, eller at problemer håndteres dårlig. Vi er av den formening at slike eventuelle konsekvenser ikke vil ramme den enkelte lærer direkte, men heller hans profesjon og det offentlige synet på skolenes arbeidsmåter. Derfor mener vi at det er viktig at vi ikke endrer vår rapport for å unngå negative konsekvenser. Hvis vi endrer innholdet i uttalelsene, kan det føre til at de mister noe av sin ekspressive verdi.

De intenderte resultatene av studien er å dokumentere skolenes manglende bruk av forskningsbasert metodikk, som står i motsetningsforhold til stortingsmeldinger, Kunnskapsløftet og nyere forskning på feltet. Vi tror at studien kan ha en frigjørende virkning ved å gi allmenn kunnskap om, og dermed mulige endringer av dagens praksis når det gjelder utfordringer som problematferd gir.

### **3.2.6 Oppbevaring av personopplysninger**

Lov om personregister m.m. av 09.06. 1978, gjør det viktig for oss å få en avklaring i forhold til vår undersøkelse, da denne gir normer og regler som verner om forsøkspersoners personlige integritet. Det er meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler.

Før undersøkelsen ringer vi Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Vi avklarer om lover og regler i forhold til når intervjuene blir skrevet ned og ikke skal overføres elektronisk. Dermed trenger vi ingen godkjenning av NSD av prosjektet.

### **3.2.7 Informert samtykke**

Vanligvis legger personvernombudet til grunn i tilrådning av prosjekter at det informeres om alle sider av prosjektet (NESH 1999: 13):

*”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke”.*

### **3.2.8 Avsluttende kommentarer**

Hele denne intervjuundersøkelsen er en form for samtale og tolkningen som sees som en dialog med teksten som er resultatet av intervjuet. Verifiseringen involverer en samtale med ulike fellesskap, hvor det fokuseres på troverdighet som kommunikasjon og handling. Rapportering skaper en imaginær dialog med et potensielt publikum, en dialog som kan bli virkelig med at funnene publiseres. Med bakgrunn i dette har vi en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, der det er naturlig at informantenes opplevelser og oppfatninger er i fokus.

Det foregår mange diskusjoner om den kvalitative forskningen, herunder også i denne oppgaven. Vi har pekt på noen av disse og deretter valgt det som er relevant for våre drøftinger.

## 4.0 Presentasjon og drøfting av data

I dette kapitlet legger vi fram resultatet fra undersøkelsen i skolene og en fortolkning og drøfting av disse. Kunnskapen om problematferd blant barn og unge samt kunnskap om effektive forebyggende og problemreducerende tiltak har økt blant forskerne og fagfolk de siste tiårene. Forskningen på området er omfattende, viser til Bachman og Haug, 2006, Nordahl m.fl., 2008, Jahnsen m.fl., 2006 og Markussen, 2007, samt de politiske føringene og veilederne som er laget for å gi lærerne og lederne ute på skolene og i kommunene mer kompetanse. Spranget fra for noen tiår tilbake der kunnskapen var lav på dette feltet, til dagens kunnskap er stort, samtidig som skiftet i innhold har bidratt til ny kunnskap om hvordan skolen kan romme alle barn og unge. Kunnskap om hvordan problematferd oppstår, hvordan atferden vedlikeholdes, og hva som kan gjøres for å redusere problemene i skolen og i samfunnet for øvrig, er omfattende både hva gjelder teoretisk tilnærming og praktiske tiltak (Overland, 2007). I vår region kommer det fram i en oversikt at bruken av kunnskapsbaserte metoder i skolene, omfattes av Zippys venner og deler av Steg for Steg, men bruken varierer i omfang. På bakgrunn av dette blir det naturlig å stille spørsmålene: Hvordan forstår skolene i vår region problematferd og sosial kompetanse, hvordan håndterer de dette og hvorfor bruker ikke skolene mer kunnskapsbaserte metoder i arbeidet med problematferd og utvikling sosial kompetanse? Motivasjonen for å skrive denne oppgaven er blant annet utfordringen vi mener skolene står overfor for å håndtere problematferd samt håp om at vår oppgave kan bidra til at det settes i verk noen debatter og helst også metoder på skolene i vår region. Fortolkningen vil ta utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### 4.1 Hvordan forstår skolene problematferd?

På spørsmål om hvordan skolene forstår problematferd legger lærerne vekt på barnas oppførsel generelt og på tilpasning til skolens regler. Illustrerende for svarene er lærere som sier det slik: *”enkelt og greit, unger som ikke har folkeskikk fra hjemme. Barn som ikke innordner seg regler og normer i skolehverdagen”, ”atferd som utfordrer voksenrolla”, ”atferd som saboterer undervisningen” og ”sette lærere opp mot hverandre”*. De knytter også problematferd til diagnoser som ADHD, Tourette syndrom og Asberger syndrom. Lærernes utsagn viser at

problematferd forstås ut fra hva eleven gjør og hvilke egenskaper ved eleven som kan forklare handlingene. Det er flere av de som blir intervjuet som svarer at barn mangler *folkeskikk*. Utdrende atferd i skolen, knyttes i dette tilfellet til mangel på folkeskikk. Det kan se ut som at dette er et mer utbredt uttrykk som skoleansatte bruker, og med dette uttrykket kan det virke som at de intervjuede ikke vurderer relasjonen mellom individene som viktig og heller ikke skolen som system, men definerer barnet som problematisk som ikke har fått med seg nødvendig oppdragelse fra hjemmet. Denne forståelsen synes også å få konsekvenser for hva slags tiltak som lærerne mener er egnet for å motvirke problematferden.

Det er viktig å understreke ansvaret skolene og lærerne som profesjonsgruppe har i forhold til å følge opp som premissleverandør og som utøver av den praktiske politikken. Det sies at mennesket blir et produkt av samfunnet. Et mye brukt perspektiv i avviksstudier, er stemplingsteori. Teorien tar for seg en rekke former for avvik, hvor problematferd er en slik form. I denne teorien er en ”problemelev” ikke en ”problemelev” før andre har definert han eller henne som det. Fokuset vendes i stor grad bort fra selve avvikshandlingen og det avvikende individ, og flyttes mot den samfunnsmessige reaksjon overfor visse handlinger. Adler og Adler (2000) viser til forklaringer der avvik i et slikt perspektiv blir definert som handlinger som noen med suksess har definert som avvikende. Avvik kan defineres som brudd på sosiale normer, spesielt hvis de skader et fellesskap, eller bryter med institusjonaliserte forventninger til en gruppe mennesker. Mennesker legger inn mye arbeid i å opprettholde og markere grensene mellom det normale og det avvikende. Gjennom å skape og opprettholde regler settes disse grensene i system. Lover og regler kan slik gi en definering av hva som er normalt og dermed skape avvik. Becker 1963 (ifølge Adler og Adler, 2000) kaller disse individene regelskaperne. Han mener at regelskaperne blant annet kan være lærere eller politikere. Motivet til regelskaperne trenger ikke å være det at de vil trenge sin moral på andre, men det kan like gjerne være at de gjør det de mener er best for barn og unge, som å hjelpe dem som er mindre heldigstilte oppover i systemet (Adler og Adler, 2000). Når det gjelder problematferd finnes det lokale regler utformet av lærere og rektor på den aktuelle skolen, men også jurister og politikere er involvert i prosessen ved å skape regler og føringer lærerne må forholde seg til fra læreplaner og Opplæringslova. De mener videre at hva som kan eller hva som bør betraktes som problematferd, varierer med hvem man spør. Svarene avhenger av hvilke begreper som legges til grunn i vurderingen og studier av problematferd. Disse betraktninger

mener vi kan være med på å gi en videre refleksjon i debatten rundt problematferd i skolen når man skal vurdere videre tiltak. Vi kan samtidig se en fare i at dette kan være med på å opprettholde en utbredt "vente og se" holdning, der en beveger seg vekk fra å gi barn og unge hjelp slik at en forebygger senere vansker.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet sier at målet for opplæringen er å anspore enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode. Skolen skal tilrettelegge opplæringen slik at alle elever kan få utvikle seg som selvstendige individer. De skal være i stand til å vurdere konsekvenser av og ta ansvaret for egne handlinger. Skolen har en sentral rolle i den viktige oppgaven det er å utdanne mennesker som kan mestre sine egne liv, og som kan bidra til andres mestring. De skal hjelpe barn og unge til å utvikle kunnskaper, holdninger og strategier, slik at de styrer unna valg som kan gi uheldige konsekvenser for helse og livsstil på kort og lang sikt. Svarene bekrefter at mange av lærerne er opptatt av dette og at de er konkrete på hva de ønsker å lære barna. "*...en må være bevisst på at alle ikke lærer like fort, men at alle skal framover*" og "*...en må finne ut hva som er viktig å prioritere*". Disse uttalelsene vitner om en positiv holdning til at alle elever trenger støtte i å ha en progresjon i læring. Noen mener det er viktig å prioritere dette, er dette opp til den enkelte lærer, eller skolen som organisasjon?

I boka *Ung i Norge*, skriver de at det regnes som at 5 prosent av barne- og ungdomsbefolkningen har atferdsforstyrrelse. Bruken av slike individorientert diagnostiske termer innebærer indirekte en årsaksforklaring. Problemet tilhører den enkelte eleven og forstås og tolkes gjennom en patologisering av elevene. Problematferd og mistilpassinger kan imidlertid også være et uttrykk for at elever ikke finner seg til rette i skolen. Et slikt utgangspunkt plasserer årsakene primært hos skolen som sosialt system, eller sosial kontekst, og ikke hos den enkelte elev. Grupper av elever opplever skolehverdagen som lite meningsfullt, de kjeder seg eller blir konfrontert med en serie nederlag i undervisningen. Barn og unge opplever krav og forventinger som de ikke er i stand til å oppfylle. Slike negative erfaringer kan bli forsterket gjennom konflikter med lærere og medelever (Strandbu og Øia, 2007). I svarene lærerne gir oss, beskriver samtlige lærere at det finnes mange elever med problematferd, lettere eller mer alvorlig problematferd på hvert trinn. De fleste svarer også at kunnskapen på deres skole for å håndtere slik atferd er for dårlig. Men allikevel vil de bruke sunn fornuft og plukke litt her og der. De kan virke lite kritiske til egne verktøy,

organisasjon og seg selv som lærer. Arnesen 2002 sier (ifølge Solli, 2004) at spesialpedagogiske tiltak og alternative opplæringsopplegg ser ut til å utgjøre et bakgrunnsteppe som først og fremst lærerne, men også elevene, i stor utstrekning tar for gitt. Tegn på det er i hvilken grad de gjenfinnes som anvendte kategorier i skolehverdagen. Begreper som ”integreerte elever”, ”t-timeelev”, ”prosjektelev”, utgjør kategorier som korresponderer med de organisatoriske ordningene som skolen har etablert.

Kvello (2007) trekker fram betydningen av å kjenne til risikofaktorer. Vi kan undre oss over at ingen av de vi intervjuer trekker fram perspektiver om risiko- og beskyttelsesfaktorer når de nevner barna som tar all lærers energi. Hvis vi stiller spørsmål som spør direkte om dette, vil vi sannsynlig få andre svar, men i svarene vi får, kommer det fram betydelige argumenter for at oppdragelse tilhører heimen og disse barna mangler folkeskikk. Det kan virke som det i liten grad kommer fram refleksjoner rundt temaet. Risikofaktorer er en fellesbetegnelse på faktorer som øker faren for utvikling av psykiske lidelser. Kvello (2007) viser i si bok til ulike studier, blant annet hvordan risikofaktorer slår ut, og sier at dette vil avhenge mye av hvordan personen selv oppfatter dem. Risikofaktorer viser at det i mindre grad er enkeltstående faktorer som skal vekke bekymring, men jo flere tydelige og alvorlige risikofaktorer og jo tidligere i barnets liv, desto verre prognose (Kvello, 2007). Før faren for uheldige konsekvenser for barnets utvikling er sannsynlig, opereres det ofte med en grense på tre til fire tydelige risikofaktorer. Med dette menes at et barn med åtte risikofaktorer knyttet til hjemmesituasjonen, oftere vil ha dårligere prognose enn et barn med to risikofaktorer, det vil si ett i hjemmet og ett på skolen eller nærmiljøet. Risikofaktorer som trekkes fram er der familier flytter ofte, misbruker rusmidler, det er høyt konfliktnivå i familien, har lav sosioøkonomisk tilhørighet, har flere brå relasjonsbrudd, moderate eller alvorlige psykiske lidelser hos foreldre og en straffende oppdragsstil. Andre funn fra studier viser at barn og unge som vokser opp i ustabile eller dysfunksjonelle familier, ofte kjennetegnes av lave skolefaglige prestasjoner og problematferd i skolen. Det er tre viktige mål på skoletilpasning: Skolefaglige prestasjoner som svarer til evnenivå, en atferdsmessig tilpasning i form av å innordne seg fellesskapets regler og forventninger, samt trivsel. For å imøtekomme denne gruppen elever, må tiltakene være både bredspektret og massive, det vil si at det bør settes inn tiltak på ulike arenaer og tiltakene bør ha effekt. I denne forbindelse blir skolen en viktig arena for gode tiltak, og

studier slår fast at kaotiske skoler med dårlig kontakt mellom ansatte og barn og skoler som er lite fleksible, bidrar betydelig til å forsterke barnas vansker (ibid).

Beskyttelsesfaktorer derimot betegner forhold som demper risikoen for utvikling av vansker ved nærvær av risikofaktorer. Studier som Kvello (2007) viser til, er at de desidert viktigste beskyttelsesfaktorene er gode foreldre - barn - samspill, gode sosiale ferdigheter hos barnet og tilgang til sosial støtte. Andre studier viser at høy IQ er en sentral beskyttelsesfaktor, men samtidig vises det til at de kognitive evnene først demper risikofaktorene når barnet har utviklet en viss evne til å tenke abstrakt og fleksibelt som er tydelig fra omkring tiårsalderen (Kvello, 2007).

Nordahl (2000) viser i sin avhandling: "En skole – to verdener" at det er relativt klare forskjeller mellom lærernes og elevenes oppfatninger av de samme fenomener i skolen. For elevene virker skolen til å være minst like mye en sosial arena som en undervisningsarena. Fellesskap, tilhørighet, og samspill med jevnaldrende synes å være viktige verdier i elevenes skolehverdag. Klasserommet er ikke bare et sted der undervisning og faglig læring foregår. Det er også et sted der det foregår sosial samhandling mellom elevene, og denne samhandlingen kan lett komme i konflikt med og forstyrre eller ødelegge for lærernes undervisning. Strategier for å styrke sosial posisjon i forhold til andre jevnaldrende er ikke alltid i samsvar med lærernes forventninger til atferd i klasserommet. Skolen som sosial arena preges videre av at en rekke elever ikke mestrer denne særlig godt. Relativt mange elever uttrykker at de ofte er ensomme, alene, engstelige og deprimerte på skolen. Dette vil lett få negative konsekvenser for elevenes utvikling. Hvordan elevene opplever sin sosiale situasjon på skolen, ser også ut til å ha en klar sammenheng med prestasjonene på de skolefaglige områdene (Nordahl, 2000).

I boka "Atferdsproblemer blant barn og unge", viser Nordahl m.fl. (2005) til at omfanget av problematferd i vårt land er vanskelig å fastslå nøyaktig. De sier videre at det er viktig å understreke at det bare er et lite fåtall barn og unge som viser et alvorlig atferdsmønster preget av vold, alvorlig mobbing, skadeverk og kriminelle handlinger. Til tider vil de fleste barn og unge oppføre seg på uakseptable måter sett i forhold til de voksnes standard. Denne væremåten og disse typer handlinger er så vidt vanlige at det ikke fordrer noen spesielle tiltak. En ser på det mer som et ungdomsopprør. De aller fleste barn og unge vil før eller siden oppføre seg på en slik måte at de

utfordrer voksenverdenen i løpet av barne- og ungdomstiden, uten at dette er bekymringsfullt. Men flere studier gir grunnlag for å anslå at i store deler av den vestlige verden viser opp mot 30 % av alle barn og unge en eller annen form for atferdsmessig eller sosial mistilpassing i løpet av skolealderen. I de fleste tilfeller er det imidlertid snakk om mindre alvorlige og forbigående problematikk (Nordahl m.fl., 2005). Lærerne blir bedt om å si noe om omfanget av problematferd på egen skole, både antall elever som omfattes av dette og hyppighet. Det gjennomgående i mange av svarene er at de er vage i å anslå omfang, som en lærer svarer: *"synes det har økt, vet ikke om det er flere elever, men de det gjelder har blitt desto verre i sin atferd"*. Andre sier: *"Vi har en del problematferd", "det er noen som har problematferd på hvert trinn, 2 til 3, hyppighet i forekomst av episoder vil jeg si er nesten daglig"*. Alle vi intervjuer opplever at de har problematferd på skolen. Som forskningen sier, viser også svarene vi har fått at det er vanskelig å anslå eksakt omfang. Samtidig synes det som om at lærerne opplever dette som betydelig. Lærerne gir uttrykk for at det er mange elever de bekymrer seg for på bakgrunn av den atferd de har. Vi forstår tankegangen slik at de ønsker at dette må tas mer på alvor. Under undersøkelsen er det framtrepende at en av skolens største utfordringer er utagerende atferd. Dette kan uttrykke ønske om å møte disse utfordringer, men er hindret i forhold til manglende kompetanse, faglige og organisatoriske rammer.

Det å ha en skolehverdag med slike utfordringer kan for lærerne oppleves som at de kan komme til kort og ikke greier å imøtekomme disse problemene eller gi disse elevene et godt nok tilbud.

Bachmann og Haug (2006) sier noe om hva de tror må til for å imøtekomme behovet for tilpassa opplæring. De viser til kompetanseløftet i forbindelse med Kunnskapsløftet og med det skolens og lærernes økte handlingsrom. De vektlegger i denne forbindelsen behovet for å utvikle skolens kollektive refleksjon knyttet til målsettinger, innholdsvalg og vurderinger, for eksempel i form av diskurser som henviser til og som kan begrunne sine argumenter og vurderinger ut i fra en teoretisk og empirisk orientert pedagogisk vitenskap. Videre viser de til den forskning de gjennomgår i sin rapport, og mener dette vil kreve jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolens personale (Bachmann og Haug, 2006).



## 4.2 Hvordan forstår skolene sosial kompetanse?

Sosial kompetanse har gjennom politiske styringsdokument fått status som en del av kompetansen som skal gjennomsyre all opplæring og dette er ikke uten grunn. For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen legge til rette for at de i arbeidet med fagene og virksomheten ellers skal få øve seg i samhandling og konflikthåndtering. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og fritiden. De fleste elevene lærer, og får erfaringer i skolen som gjør at de utvikler seg i en positiv retning og blir ”gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn” som det heter i formålsparagrafen i Opplæringslova (Opplæringslova, 2006).

Når det gjelder sosial kompetanse trekker noen av lærerne fram forhold som: ”... *elevens evne til å tilpasse seg timer og friminutt*”. Andre svarte: ”... *mangel på sosial intelligens og ... utagerende oppførsel*”, ”... *mangel på empati*” og ”...*ikke innordner seg regler og normer i skolehverdagen*”. Andre forhold som lærerne mener er av betydning: ”... *hilse på hverandre, si hei når man treffer andre og ha det når man går*”, ”...*når andre har behov og ikke bare en selv*” og ”...*sosial atferd er noe av det viktigste vi kan samarbeide med hjemmet om*”, ”*det er viktig at ungene innehar dette*”, ”*vi ser at ungene i dag har behov for å lære dette*”. Som det framgår av disse sitatene, vektlegger lærerne å kunne innordne seg i et sosialt fellesskap som et viktig element i sosial kompetanse. Å kunne vurdere konsekvenser av egne handlinger og kunne sette seg inni andres tanker og følelser er ferdigheter som skal til for å kunne innordne seg skolens regler og normer. Som en lærer uttaler det, har unger i dag behov for å lære dette. Legger skolens praksis opp til å lære barna slike ferdigheter? Lærernes syn på hva sosial kompetanse er samsvarer med vektleggingen av folkeskikk. Å være sosialt kompetent er å oppføre seg på en skikkelig måte overfor andre. Det innebærer blant annet å se andres behov og ikke bare sine egne. Som nevnt tidligere i teoridelen, trekker Kvello (2007) fram at personer med problematferd ofte er empatisvake.

Som en lærer sier: ”*Faktisk lære ungene hva folkeskikk er*”. Dette kan forstås slik at lærerne på den ene siden ser det som noe av sin oppgave å lære barna dette, eller på den andre siden at lærerne kan ønske at barna innehar denne kompetansen når de kommer til skolen, at det er foreldrenes

hovedansvar å lære barn folkeskikk. Denne forståelsen kan få konsekvenser for hvordan de møter barna, fokuserer de på irettesettelse når problematferd oppstår eller legger de inn øvelser der de går gjennom hvilke sosiale ferdigheter de forventer av barna? Arnesen 2002 sine funn (ifølge Solli, 2004) viser at elevene tar skolen stort sett for gitt, og tilstreber å gi skolelivet mening og innhold, og de fleste skaper seg en identitet og en plass innenfor kollektivet. Det forhindrer ikke at mange er sterkt kritiske til sider ved skolen og undervisningen, og mange er opptatt av lærernes måte å forholde seg til elevene på. Særlig elever som selv anser at de har problemer, er sterkt opptatt av lærernes holdninger til dem, om de viser aktiv støtte eller neglisjerer eller bagatelliserer problemene deres.

Utsagnet kan tolkes som at læreren forventer at barn automatisk har lært seg denne form for kunnskap (folkeskikk). De gir ikke noen form for refleksjon over at barn møter en ny arena som skolen er eller at læreren reflekterer over sin rolle for hvordan de møter barnet. Når vi ser samla på de svarene vi får, kan det se ut som de fleste ser på problematferd som enkeltindividets sine vansker uten å se den i et økologisk system. Vi fikk få svar som gikk på å se dette i sammenhengen med lærer- elev relasjon, det er heller ikke mange som ser muligheten for læreren til å vurdere egen rolle samt vurdere hvordan barn og unge opplever skolen som system. En av årsakene til at svarene kan virke noe entydig her, er at vi ikke stiller lærerne et direkte spørsmål som går på elev-lærerrelasjon.

I et relasjonelt perspektiv er det et mål å utvikle inkluderende fellesskap der det rettes et særlig fokus mot sosiale prosesser. Det eksisterer her en forståelse av at det er prosesser og strukturer innenfor sosiale fellesskap som bidrar til både inkludering og ekskludering. Ulike funksjonshemninger blir her sett på som et implisitt produkt av samfunnet og fellesskapet som setter rammer og etablerer betingelser for reell deltagelse. Dette relasjonelle perspektivet vektlegger i stor grad vesentlige elementer, som trekkes fram i rapporten ” spesialundervisning i grunnskolen” hvor Hausstätter 2007 benevner (ifølge Nordahl og Sunnavåg, 2008) det sosiale programmet i spesialpedagogikken. Her påpekes også behovet for deltagelse i det sosiale fellesskapet, og det argumenteres for en inkluderende praksis i skolen.

Forskerne fortsetter med at elevenes problemer i skolen kan sees som et uttrykk for og en reaksjon på organisatoriske forhold. Skolen som organisasjon fungerer svært dårlig. Mange av elevene vil ha problem med å tilpasse seg de forventningene som skolen og lærerne har til deres atferd, som å sitte stille, ta i mot beskjeder eller delta i ei gruppe. Dette ser vi også ved at reglene og strukturene i skolen har sammenheng med elevenes problemer. Spesialpedagogikkens oppgave vil da bli å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre problemer og utfordringer for elevene, mener Hausstätter 2007 (ifølge Nordahl og Sunnavåg, 2008). I det kategoriske perspektivet vil løsningen være å fjerne elevene fra de organisatoriske rammene. Ved å anvende den patologiske og individrettede tilnærmingen vil skolene dermed slippe å se kritisk på sin egen praksis. Nordahl og Sunnavåg (2008) konkluderer i sin rapport med at det helt klart ser ut til at i det spesialpedagogiske fagfeltet råder et kategorisk perspektiv sterkest. Bachmann og Haug (2006) i sin rapport konkluderer med det samme. Individperspektivet er sterkt etablert i fagfeltet, og det utvikles stadig nye tilnærminger og metoder for å redusere og kompensere for elevens vansker og problemer. Denne type tilnærminger blir også i spesialpedagogikken anvendt som å organisere det gjennom bruk av enetimer, små grupper og assistenter. Spesialundervisningen vil derfor ofte bli lagt opp for å gi den enkelte elev individuell hjelp når eleven har definerte problemer eller vansker. For elever med problematferd kan det kategoriske perspektivet være mindre hensiktsmessig for å oppnå læringsmessige resultater for elevene.

I undersøkelsen til Nordahl og Sunnavåg (2008) forstår vi det slik at det til en viss grad aksepteres at noen kommer dårlig ut i skolen når det gjelder atferd og læring, og at i en slik sammenheng kan spesialundervisningen sees på som en avlastningsordning for skolen og lærerne. Videre ser det ut til at forståelsen av spesialundervisningens effekt ikke kan sees isolert uten kritisk å ta en gjennomgang av all undervisning i skolen. I motsetning til det relasjonelle perspektivet, som de mener står svakere og i liten grad ser ut til å anvendes i skolen, kan dette muligens være mer egnet for elevene med problematferd. Ved å fokusere på dette perspektivet vil det kunne føre til at lærerne og skolen i mye større grad må vende blikket mot egen praksis. Det vil da være mulig å se sammenhenger mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen hvor læringsmiljøet på skolen blir sett i forbindelse med elevenes læring og deres situasjon. I rapporten til Markussen m.fl. 2007 sier de (ifølge Nordahl og Sunnavåg, 2008) at: ”*Det er relativt godt*

*dokumentert at mange elevers problemer har en nær sammenheng med kontekstuelle betingelser i skolen” (2008:51).*

Kulturperspektivet tar utgangspunkt i at skolen og elevene ikke snakker samme språk. Årsaken ligger i at elever gjennom sosial arv eller på andre måter mangler den kulturelle kompetanse skolen forutsetter – og som kreves i akademisk sammenheng. Hernes 1974 (ifølge Heggen, 2004) vektlegger at ungdom fra lavere sosiale lag allerede ved skolestart er dårligere utrustet til å kunne lykkes i det norske skolesystemet. Det dårlige utgangspunktet forsterkes gjennom skolegangen og har som konsekvens både reproduksjon av sosial ulikhet og mistilpassing i skolesituasjonen. Bernstein kodeteori 1971 (ifølge Heggen, 2004) er en vesentlig del av en slik teori om kulturell reproduksjon. Kort går denne teorien ut på at ungdom fra lavere sosiale lag mangler de kulturelle og språklige kodene og begrepene som vektlegges i skolen. Heggen viser i sin bok ”Risiko og forhandlinger” til flere undersøkelser SSB: Sosialt utsyn (2000:77) som underbygger påstandene om at foreldrenes utdanning, yrke eller inntekt, fremdeles er en av de viktigste indikatorer på hvor lang og hvilken type utdanning barna vil ta (Heggen, 2004). Lærernes framstilling av problematferd og sosial kompetanse kan oppfattes som en individuell problemforståelse av elever med spesielle behov. Denne forståelsen tar utgangspunkt i de vanskene som disse elevene opplever, og er opptatt av hva som kan gjøres for å mestre eller dempe disse vanskene. Når en på denne måten tar utgangspunkt i at enkeltindividet har vansker, svekkes imidlertid forståelsen av hvilken betydning systematisk påvirkning og endring har. Individuelle læreplaner kan for eksempel føre til at en blir trangsynt opptatt av differensialdiagnoser, feilretting og læring av små detaljer. Dette kan bli et mikropedagogisk perspektiv og det er derfor viktig at det suppleres med et perspektiv på opplæring og utdanning, og på bredere lærings- og kompetansemål (ibid).

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) omtales behovet for å utjevne sosiale forskjeller. Internasjonale sammenligninger viser imidlertid at det er en rekke land som i større grad enn Norge lykkes med sosial utjevning i utdanningssystemet. Dette viser at det er et potensial for forbedring i vårt system. Manglende tilegnelse av grunnleggende ferdigheter i grunnskolen fører blant annet til større sannsynlighet for frafall i den videregående opplæring. Stortingsmeldingen legger særlig vekt på at det er grunn til bekymring fordi disse forskjellene i stor grad har sammenheng med familiebakgrunn, det vil si foreldrenes utdanningsnivå, inntekt eller om de har majoritetsbakgrunn

eller minoritetsbakgrunn. Regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller. Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn (St.meld. nr.16 (2006-2007)). Et annet perspektiv er didaktikken, hvor kvaliteten i det mellommenneskelige møtet vektlegges. Læreren som medmenneske og læreren som yrkesutøver er to sider ved lærerrollen som er uløselig knyttet sammen. Det innebærer at det ikke er nok å kunne sitt fag samt tilrettelegge og strukturere læringssituasjonen. Det didaktiske møtet er også et personlig møte som forutsetter lærere med egeninnsikt kombinert med evne til selv å lære av sine elever. Viser til forskningsrapport 2008, "Lærerkompetanser...." , som tar for seg tre viktige funn der didaktikken er en av disse. Dette vil særlig gjelde i forhold til barn og unge med en annen sosiokulturell bakgrunn enn den læreren har. Dagens barn og unge er kompetente i møte med skolen, og de er i utgangspunktet positivt selvhevdende. De har meninger, tanker og et språk som forteller om mennesker som er aktører i eget liv. De er ikke passive mottakere som lar seg forme av læreren, men de trenger hjelp og støtte til å sette seg mål i livet. De trenger kunnskap slik at de kan kvalifisere seg for sin egen framtidsrolle. Stafseng 2002 (i følge Nordahl m.fl., 2006) stiller spørsmål ved om vi har den nødvendige voksenkompetansen i møte med den nye generasjonen som arbeider så hardt med det han kaller den allmenne individualitet (Nordahl m.fl., 2006).

### **4.3 Har skolene iverksatt forebyggende tiltak?**

Vi stiller spørsmålet om skolen har iverksatt forebyggende tiltak og hvordan de går fram når de møter slike utfordringer på sin skole? Og svarene vi får er: *"nei, finnes mobbeplan og kriseplan, ellers vet jeg ikke hva som finnes eller om det finnes"* den andre svarer: *"..kakeoppskrift, nedfelt, nei det gjør det ikke, men vi vet hva vi skal gjøre"*. Eller: *"Jeg har ikke sett eller blitt introdusert for slike prosedyrer, jeg opplever at dette ikke er klart nok. Svært lite skjer", "det finnes prosedyrer hvis det er bekymring.. kan ikke si om det finnes skriftlige prosedyrer"*. Mange av lærerne uttrykker usikkerhet i forhold til om det finnes skriftlige prosedyrer eller ikke. Det kan virke som de intervjuede til en viss grad opplever at de har skriftlige prosedyrer når det gjelder spesifikk problematikk som mobbing, ved bekymringer og kriser, selv om det er slik at ikke alle har sett dette materialet. Det ser ut som utforming og skriftliggjøring rundt prosedyrer ikke blir

vektlagt, og ut fra det tolke det dit hen at skoleledelsen ikke synes at dette området er så vidt viktig eller nødvendig, men blir overlatt til læreren som står ute i klasserommet. Noen av de intervjuede har en oppfattelse av at de vet hva de skal gjøre når de kommer opp i en situasjon med problematferd. Det kan være et uttrykk for at det er noen som har såpass lang erfaring at de har handlingsstrategier, som er vel utprøvd, og som de mener fungerer i slike situasjoner. Slik vil en ha trygghet i arbeidet man utfører selv om det mangler skriftlige prosedyrer, en kan tenke seg at det ikke vil fungere like godt for de som ikke har de samme preferanser. Muligens fordres mye av den enkelte lærer, og slik vil systemet være avhengig av at hver enkelt tar ansvar og finner sin måte å arbeide med dette på. Når en lærer svarer at svært lite skjer, kan det på den ene siden tyde på at vedkommende ønsker noe mer eller opplever å stå litt alene i situasjonen og kanskje også i organisasjonen, på den andre siden kan det være et uttrykk for at de er nye eller gamle i systemet.

Mange av lærerne vi intervjuer sier at de ikke har klare og nedfelte prosedyrer for hvordan de håndterer eller går fram når de møter barn med problematferd i skolen. De opplever at de kommer til ”kort”, og i deres skolehverdag og læringshistorie, kan det være ressurser som har vært midlet for å nå målet, ikke metoden. Et annet perspektiv er at de sier at de arbeider lenge med problemet før de melder fra om at de trenger hjelp, i denne forbindelse ser det ut som om at de gjerne vil mestre problematikken selv. Noen av de intervjuede sier at de lager strategier, men i tidligere svar sier andre på den samme skolen, at de mangler rutiner og skriftlige prosedyrer for hvordan håndtere problemet. Hvorfor oppleves det så forskjellig? Det ser ut som det er tilfeldig hvordan de går fram når det oppstår vansker, samtidig ser det ut som det er eleven og familien som er et problem. Eller er dette et tegn på at de er lite kritiske til egen organisasjon? Men det kan også se ut som at lærerne tar et stort ansvar innen egen organisasjon uten å ha den støtte og drahjelp som er nødvendig fra ledelse og kollegaer. Tankegangen synes som om de stiller store krav til egen profesjon og kompetanse, der terskelen for å gi uttrykk for mangel på sådan er høy. ”Forebyggende innsatser i skolen” (2006) omtaler forskning som konkluderer med at forebygging og håndtering av disiplinproblemer, men også mer alvorlig atferdsproblematikk som for eksempel mobbing innenfor normalskolens kontekst, forutsetter en åpen skolekultur. Høyrisikoelever vil være særlig sårbare for dårlig implementerte og ustrukturerte tiltak. Det understreker behovet for en skolekultur som legger til rette for målrettet utviklingstiltak, og gir alle lærere økt kompetanse i å kunne takle ulike grader av atferdsproblematikk (Nordahl m.fl., 2006). St.meld. nr. 16 (2006-2007) beskriver

hvordan barns læring de første årene har stor betydning for kunnskaper og ferdigheter senere i livet. Barnets sosiale og språklige ferdigheter ved skolestart har stor betydning for læringsutbytte i skolen. Mange lager *strategier* for tidlig innsats i kommunene der barnehagen blir med på satsningsområdene. Tidlig innsats er ikke bare forsterket innsats de første årene, men betyr også å ta raskt fatt i problemer uansett når de oppstår. Dette understreker ansvaret barnehager og skoler har for å lage prosedyrer for å imøtekomme kvalitetskravet.

Lærerne og skoleledelsen ved Heistad skole ønsker å bli bedre til å arbeide med elever med problematferd ved å snu tankesettet fra å være individrettet til å bli systemrettet. De er med i utprøvingen av LP-modellen, både for å bli flinkere til å arbeide med skolemiljøet spesielt, men også for å heve skolens generelle kvalitet ytterligere. Ideen bak LP-modellen er å se på elever med atferdsvansker som et resultat av undervisningssystemene og læringsmiljøene. Hensikten er å skape slike miljøer som gir gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Resultatene av det første året med LP-modellen er svært gode med en klar reduksjon i problematferd som bråk, uro, utagering og mobbing (St. meld. nr. 16 (2006 - 2007)).

Noe av hensikten med vår undersøkelse er å finne ut om skolene har iverksatt forebyggende tiltak i forhold til problematferd, elevenes sosiale og personlige utvikling. Belysende for svarene vi får er som en sier: *"Vi arbeider mye med sosial kompetanse.. de personlige egenskaper til den voksne er viktig. Forebyggende arbeid, i forhold til problematferd, som fungerer, slår positivt tilbake, når en bruker mye tid på det sosiale i perioder så vinner en på dette i lengden"*. Dette utsagnet kan på den ene siden forstås som at læreren oppnår ro i klassen til å jobbe med det fagspesifikke, eller på den andre siden kan det være at en oppnår at barna blir mer sosialt kompetente. Andre er opptatt av: *"Vi har elevsamtaler"*, *"tydelige regler og grenser"*, en annen sier: *"Jeg ønsker mer kursing for kompetanse på forebyggende arbeid for hele lærergruppa"*. Lærernes meninger og uttalelser om hvordan dette praktiseres bekrefter at temaet er på dagsorden og det lærerne sier vitner om engasjement og interesse for området forebygging. Lærerne gir uttrykk for at de vier tid og oppmerksomhet i forhold til forebyggende arbeid, gjennom planlegging og gjennomføring av elevsamtaler og gjennom diverse tiltak som fungerer i hverdagen. Det kan tyde på at elevsamtaler er en utbredt måte å forholde seg til elevene på, og at dette er en innarbeidd metode for forebygging. De positive erfaringene som det forebyggende arbeidet har frembrakt indikerer at

lærerne opplever at de har metoder som gir resultater. Lærere er opptatt av å ville ungene vel og ønsker at de skal ha det fint på skolen, som en lærer sier: ”*har man det ikke bra på skolen lærer man heller ingenting*”. Dette kan også bekrefte at de legger vekt på trivsel som en viktig faktor for at elevene skal ha utbytte av læring. Det at en lærer sier at det er viktig med de personlige egenskapene som de voksne har, kan tyde på at vedkommende er opptatt av relasjonen mellom lærer og elev. Lærerens ytring om økt behov for kompetanse på området forebygging er fremtredende hos flere av de intervjuede. Dette kan si noe om skoleledelsen og dens fokus, organisasjonen den enkelte lærer arbeider i, klassesituasjonen og de utfordringer de står overfor i hverdagen eller den enkelte lærers opplevelse av ikke mestring på området. Tankegangen synes å gi uttrykk for en manglende kompetanse, der ønsket er å få en mer samlet lærergruppe til å være rustet for framtidige utfordringer.

Som enhver annen organisasjon må skolen kontinuerlig arbeide for kvalitative forbedringer av kjernevirksomheten, som er elevenes faglige læring, og sosiale og personlige utvikling. En forutsetning for kvalitetsforbedring av opplæringen i norsk skole er at læreren er bevisst sin rolle som klasseleder, og hva dette konkret innebærer i det daglige arbeidet i skolen. Selv om det er nødvendig at læreren som leder ivaretar en rekke lederaktiviteter, er dette ikke tilstrekkelig til å kunne framstå som en god leder i klassen. Ledelse handler også om evnen til å skape et godt læringsmiljø slik det blir omtalt om klasseledelse der klasseledelse forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats (Nordahl, 2002).

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) legger Kunnskapsdepartementet fram omfattende dokumentasjon på sosiale skjevheter i vårt utdanningssystem, og peker på *tidlig innsats* og gjennomgående forbedringer av kvalitet i utdanningssystemet, som hovedgrep for å sikre at innbyggerne i alle lag av samfunnet skal ha like muligheter til utdanning. I samme melding dokumenterer de at tidlig innsats er vesentlig for å bedre elevenes ferdigheter og faglige utvikling. En viktig forutsetning for å kunne iverksette innsatsen tidlig er at lærerne og skoleledelsen har informasjon om elevenes nivå og ferdigheter. Departementet vil iverksette tiltak som øker skolenes muligheter til å avdekke problemer tidlig (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Nordahl og Sunnavåg (2008) slår i sin rapport fast at spesialundervisningen øker fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, der omfanget er størst i 9.



klassetrinn. Intensjonen om tidligintervenering som St.meld. nr. 16 (2006-2007) legger opp til, ser ut til å gå i motsatt retning.

I skolen eksisterer det strukturer og rammer som innebærer både dominans og påvirkning av elevenes erfaringer. Innafor såkalt motstandsteori blir kritikken mot skolen særlig retta mot manglende vektlegging av individets eller den enkeltes elevs muligheter til å påvirke gjennom egne handlinger (Nordahl, 2000). Skolen etablerer strukturelle betingelser som noen har lettere for å tilpasse seg enn andre, og som noen vil motsette seg. Elever som ikke trives i undervisningen og ikke synes skolen og læring er særlig viktig, har en klar tendens til å vise mer problematferd enn andre elever. Imsen 2004 og Klette 2003 (ifølge Bachmann og Haug, 2006) konkluderer med at utstrakt bruk av individualisering forekommer relativt sjelden. I stedet finner de en spenning mellom en opplæringsituasjon konstruert rundt masselæring på den ene siden og elevenes og lærernes individorientering på den andre siden. Det registreres imidlertid en høyere grad av differensiering og individualisering på småskoletrinnet enn på de høyere klassetrinn. Videre konkluderes det med at i skolens utvikling av det formale, kreves det en lærer som kan skape en tydelig og faglig oppbygging. Som, på en synlig måte, gjennom oppsummeringer og opptrekking og dannelse av røde tråder i utdanningens forløp, knytter det elevene arbeider med i dag til det de arbeidet med i går eller i fjor og det de skal arbeide med i morgen og til neste år (Bachmann og Haug, 2006).

Elever som viser problematferd, er en særlig utfordring for skolen, og forskning vier problematferd omfattende oppmerksomhet. PISA-undersøkelsen fra 2000 og 2003 viser at det er mer bråk og uro i norsk skole enn i andre land som omfattes av undersøkelsen. Selv om mye av denne atferden er mindre alvorlig, vil slike problemer virke forstyrrende på undervisningen og stjele tid ved at undervisningen stykkes opp, og elevene får liten arbeidsro. I denne forbindelse reises det spørsmål i Bachman og Haug (2006) om lærere i for liten grad stiller eksplisitte krav til den enkelte elev, men i stedet har en mer tilbaketrukket rolle som faglig veileder hvor læreren som leder blir utydelig og reaktiv. I denne forbindelse er det viktig med eksplisitte forventninger, ved at forventninger som uttrykkes, gjør at læreren oppleves som tydelig. Når det er positive relasjoner mellom lærer og elev eller mellom lærer og foreldre, kan klart uttrykte forventninger virke motiverende og være en spore til innsats. Klare forventninger må gjelde ulike aspekter ved elevens

læring og atferd. Det vil si at læreren som leder presenterer forventinger til elevene på forhånd og ikke som reaksjon på mangelfull læringsinnsats eller problematisk atferd (ibid).

Det kan virke som at fokuset allikevel mest rettes mot norskopplæring og andre mer spesifikke fag. Ut fra svarene vi får, kan det virke som det er lite fokus på forebygging i forhold til problematferd. Det kan se ut som noen skoler bruker deler av Steg for Steg, og at det er opp til den enkelte lærer om de vil benytte seg av denne metoden. På en annen skole sier en at de har struktur og utarbeider rutiner, men det kan virke som at det først settes i verk tiltak når det har oppstått et problem. En svarer at ”... å være i forkant av feller” og en annen ”...eksempel neste friminutt kan du ikke gå ut i friminuttet, må sitte her inne til de andre kommer inn att. Konsekvens handling”. Det kan virke som at skolen utarbeider tiltak når eleven viser problematferd, som kan være preget av å slå ned på det negative. Det er ingen som svarer at de evaluerer sine tiltak og spør seg om de har effekt. ”Jeg har ikke sett eller blitt introdusert for slike prosedyrer” eller ”Nei”, de fleste svarer at det ikke finnes nedskrevet prosedyrer på sine skoler. Det kan derfor se ut som om det er tilfeldig hvordan de skal jobbe med problematferd og sosiale ferdigheter, og som forskningen peker på, at det er opp til den enkelte lærer. Det eksisterer dårlige strategier for å forebygge problematferd, dermed blir det å reparere eller å sette inn tilfeldige tiltak når de oppstår. En stor del av fagfolkene som til daglig arbeider med disse elevene, gjør en stor og ressurskrevende innsats, men de vi intervjuer gir samtidig uttrykk for at de har et begrenset kunnskapsgrunnlag å bygge innsatsen sin på. I slike tilfeller ser man ofte at enkle, velkjente løsninger, subjektiv synsing, negative myter og oppgitthet lett vokser fram, mens det essensielle spørsmålet er om tiltakene våre virker for de barna de er ment å hjelpe, sjelden eller aldri blir stilt (Nordahl m.fl., 2005). Hvis vi i vår undersøkelse stiller de intervjuede dette spørsmålet, vil kanskje fokuset og svarene endre seg eller lærerne kanskje bli mer bevisste på å være kritiske til egne tiltak, og kritisk vurdere om de har effekt? Det er mye kunnskap på feltet nå, hvorfor når ikke denne kunnskapen ut der barna er store deler av dagen? Forskningsfunn viser at tiltak settes inn som hastetiltak og prøves ut i en for kort periode, før det blir så store vansker at skolen legger til rette for tiltak utenfor fellesskapet (Jahnsen m.fl., 2006). Nordahl m.fl. (2008) viser til at tiltakene sjelden evalueres og heller ikke gir den ønskende effekt.

Det kan virke som at lærerne kan stå alene i sin organisasjon, der den enkelte satser på det de har kjennskap til og er opptatt av. Selv om det er tegn til bedring, eksisterer det fortsatt en ”vente og

se” holdning i norsk skole, skriver de i St.meld. nr. 31 (2007-2008). St.meld. nr. 16 (2006-2007) beskriver som nevnt hvordan barns læring de første årene har stor betydning for kunnskaper og ferdigheter senere i livet. Elever som henger etter i læringsutviklingen tidlig i opplæringsløpet, får ofte ikke nødvendig oppfølging og støtte. Dette medfører at andelen som får spesialundervisning øker med stigende klassetrinn. Forskningsfunn viser at 9. trinn har den største andelen av elever med spesialundervisning. De mener at grunnen til dette kan være at det satses lite på tidlig innsats og forebygging, og funnene samsvarer lite med ambisjonen om tidlig innsats i forhold til barn og unge som har problemer i skolen. Spesialundervisningen settes inn altfor sent, konkluderer de i rapporten til Nordahl og Sunnavåg (2008). I Finland vises det til motsatte funn, størst innsats i tidlig alder (St.meld.nr. 16 (2006-2007)). Det mangler også tilpassede tilbud til elever som ikke har behov for sakkyndig vurdering og spesialundervisning med individuell opplæringsplan, men som har behov for ekstra støtte og oppfølging i en kortere eller lengre periode (Nordahl og Sunnavåg, 2008). Det kan også se ut som dette er en tendens i svarene vi får fra lærerne vi intervjuer, der lærerne i beste mening gjerne vil takle klassens mangfold og ordne opp selv, der de selv kan oppleve nederlag om de ikke greier å ordne opp i det. Faren her kan være at årene går og barnet ikke får den hjelpen det trenger.

En annen viktig side ved det forebyggende arbeidet er samarbeid, derfor stiller vi også spørsmålet hvem samarbeides det med og i hvilken grad og på hvilken måte trekkes foreldre inn? I St.meld. nr. 16 (2006-2007) står det at en stor del av ansvaret for at elevene lærer, ligger i dag hos foreldrene. Samtidig har ikke alle foreldre mulighet til å kunne påta seg dette ansvaret. Samarbeidet mellom hjem og skole ser ut til å fungere best for de høyt utdannede foreldrene.

De fleste vi intervjuer svarer at de har tett samarbeid med foreldre og at dette er viktig. De prioriterer samarbeid med foreldre høgt og informasjon til foreldre. *”Det er egentlig for lite fokus på hvor viktig samarbeid med hjemmet er”, ” Foreldre er eksperter på egne barn”, ” Det skal være klart definert hva vi legger i samarbeid med foreldre. Dette fordi de ikke har noe med det pedagogiske å gjøre”*. Noen av uttalelsene kan oppfattes som noe tvetydig selv med en positiv innfallsvinkel. Utsagnene vitner muligens om en holdning der de ser viktigheten av at foreldrene er en ressurs på egne barn. Hva de legger i samarbeid bør være klart definert, mener lærerne, dette kan på den ene siden tolkes som at tydelighet overfor foreldre er viktig slik at foreldre vet hva de

skal forholde seg til, eller på den andre siden tolkes som at lærerne legger premissene, siden foreldrene ikke har noe med det pedagogiske å gjøre.

At foreldresamarbeid er forhåndsdefinert, kan legge begrensinger i samarbeidsforholdet. Når den ene parten vil bestemme hva som er dagsorden, og dermed blir premissleverandør, kan det bli oppfattet som herre og knekt forhold. Hva lærerne legger i det pedagogiske arbeidet blir ikke uttrykt, men det kan tolkes som at mye av det som foregår på skolearenaen, kan defineres som pedagogisk arbeid og dermed at foreldre ikke har noe med dette å gjøre. Denne uttalelsen viser at foreldresamarbeid forstås ut fra deres formening om at de foresatte har hovedansvaret for oppdragelsen av sine barn, men de tar kanskje ikke inn over seg at de har et ansvar for å bistå dem i arbeidet for barnas utvikling. Denne forståelsen trekkes også fram i Veilederen for skolen: "Utvikling av sosial kompetanse", som synes å få konsekvenser også for intensjonen om at de foresatte skal ha en sterk rolle i det norske skoleverket, og den plikt skolen har til å drive et aktivt samarbeid, basert på tillit og respekt, samt en utjevning av sosial ulikhet som er en av intensjonene i Kunnskapsløftet (Jahnsen m.fl., 2007). Slike utsagn kan også være et resultat av at foreldresamarbeid for dem er viktig, men skolene ikke har avklarte forhold til samarbeidet, og at ansvaret legges over på den enkelte lærer som må finne sine egne løsninger. Kan lærerne oppleve usikkerhet på hva et hjem- skole- samarbeid skal innebære, og hvilke ansvarsfordeling skole og hjem har, og hva det konkret innebærer å skape rom for foreldreinvolvering og hva som ligger i det å være involvert i barnas utdanning? En annen sier: *"foreldrene trekkes inn mest mulig, det kan være på mange forskjellige måter. Det blir viktig at vi blir enige om en felles strategi"*. Denne uttalelsen viser at skolen ønsker å samarbeide med foreldre for å finne felles løsninger på problemet. Lærerne viser til positive erfaringer på dette, som en sier: *"Min erfaring er at vi har trukket inn foreldre mye, og dette er positivt, informerer eller gir tilbakemeldinger om hvordan dagen har vært"*. Når det gjelder andre samarbeidspartnere, gjenspeiler svarene større bredde og variasjon i forhold til erfaringsbakgrunn. Noen nevner ledelsen, mens andre sier: *"Vi samarbeider med PPT, barnevern, politi, helsesøster og hjemmet"*. De fleste gir uttrykk for at slikt samarbeid er positivt for dem. Ut i fra slike erfaringer kan det tyde på at skolen søker og får hjelp til elever med sammensatte behov hvor skolen opplever ikke å ha kompetanse til å løse dette. Det er dessverre nedslående at både Bachmann, og Haug, 2006 og Solli, 2004, i sine rapporter, trekker fram at denne elevgruppa, der hvor skolene ønsker hjelp fra flere instanser som Bup og barnevernet, også

mangler tiltak. Det er samtidig en kritikk til PPT som de mener legitimerer individperspektivet og skolen igjen slipper å se kritisk på egen organisering. Forskningen retter også en kritikk til de statlige spesialpedagogiske sentrene, de prioriterer ikke elevene med problematferd. Dette er nedslående og en ser at det er svikt på alle områder når det gjelder denne elevgruppa.

Forskning om samarbeidet mellom skolen og foreldrene viser at mye samarbeid er preget av ensidig informasjon fra skolen til foreldrene (Nordahl m.fl., 2003). Det vil si at foreldres reelle innflytelse i skolen synes svak, og at det er stor avstand mellom læreplanens intensjoner om samarbeid mellom hjem og skole og realitetene. Forskning omkring samarbeid mellom hjem og skole viser at det store flertallet av foreldre framstår som svært viktige støttespillere i forhold til sine barns skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barna i hverdagen. Denne foreldrestøtten er viktig fordi det ut fra forskningsresultater er en klar sammenheng mellom elevenes trivsel, læring og positive atferd i skolen og den støtte elevene får hjemme. Mangel på samarbeid mellom hjem og skole kan derfor være en effektiv barriere for endring av elevs situasjon i skolen (Nordahl og Skilbrei, 2002).

I dag har vi dessuten kunnskap som viser at det er en sammenheng mellom elevenes atferdsproblemer i skolen og deres faglige læringsutbytte (Nordahl m.fl., 2005). Videre er det også slik at elever med god sosial kompetanse har en klar tendens til å ha bedre faglige prestasjoner enn elever med lav sosial kompetanse. Dette viser at forebyggende arbeid ikke bare er et mål i seg selv, det er også svært viktig for at elevene skal få best mulig faglig læringsutbytte (Nordahl m.fl., 2006). Oppsummert kan vi tolke og trekke konklusjoner på at det er lite systematisk jobbing og forebygging i arbeide med problematferd på de ulike skolene. Lærerne sier de får hjelp av rektor eller inspektør, men de føler de står alene, og må finne løsninger selv. De har ikke noe system der det arbeides målretta med dette. I Nordahl's 2005 og Bjørnsrud's 2004 forskning (ifølge Bachmann og Haug, 2006) tyder det på at skoler som har utviklet den indre kollektive kulturen for å kunne drøfte konkrete spørsmål i undervisningen, lykkes bedre enn andre. Disse resultatene kan relateres videre til en mer generell forskning om lærende organisasjoner og skaping av kollektive kulturer i skolene. I disse skolene samarbeider lærere om undervisning og kompetanseutvikling. Det er skoler preget av samarbeidsånd, der ledelse og lærere har en felles oppfatning av hvilken retning utviklingen bør gå. Skoler med positive kulturer holder bedre oppe et faglig nivå, og skaper

et faglig miljø. Det viser seg at skoler med kollektiv samarbeidsånd både innad i skolen og utad til foreldre utvikler seg raskere og mer positivt enn andre. De lever bedre opp til kravet om tilpasset opplæring, de har bedre samarbeidsklima, de mest tilfredse lederne, lærerne og elevene (Bachmann og Haug, 2006).

#### 4.4 Har skolene rutiner og tiltak for å håndtere problematferd?

For å få en dypere innsikt i hvordan skolene i distriktet forholder seg til dette ansvaret har vi blant annet spørsmål om skolene har rutiner og tiltak for å håndtere problematferd. Svarene på dette gir oss informasjon om skolene praktiserer tidlig intervensjon med tanke på hva St.meld. nr.16 (2006-2007) legger opp til, samt gi oss en pekepinne på i hvilken grad skolene er forberedt på, og eventuelt har utarbeidet felles strategier for å imøtekomme utfordringer i forbindelse med uakseptabel atferd. Her er noen av svarene vi får: en sier: ” *det finnes ikke kriterier og nedfelte rutiner, det er opp til den enkelte lærer, det er mer en vent og se holdning*” en annen sier: ”*det er trygghet i organisasjonen når slike problem oppstår, vi blir møtt av ledelsen når vi tar det opp*”. En tredje person opplever at det er et kriterie; ”*når det går utover undervisningen overfor klassen, andre og seg selv*”. Slik vi forstår det er det opp til den enkelte lærer å avgjøre når det går utover andre og/eller seg selv. En sier: ” *Kriteriet bør være at de voksne føler seg utfordret, - at de ikke får gjort jobben sin, - kommer til kort eller opplever at de trenger hjelp*”. I undersøkelsen kan en forstå det slik at noen lærere opplever trygghet i forhold til hvordan de skal gå fram når de står overfor såkalt problematferd i klassen. Eller at de opplever at det er tilstrekkelig å få godkjenning fra ledelsen for å igangsette tiltak som de selv mener er riktige i forhold til situasjonen. Lærernes utsagn viser at de kan ha trygghet selv om de ikke har utarbeidede strategier for å handtere dette. Flere av de vi intervjuer understreker at det er forventet at de skal prøve å ordne opp selv før de ber om hjelp, som en sier: ”*en prøver i det lengste å finne en løsning selv før en kople inn andre*”. Flere lærere gir utrykk for at de ikke er kjent med at det finnes kriterier og nedfelte rutiner for å sette i gang tiltak. Dette kan på den ene siden innebære at det ikke er utarbeidd slike kriterier i organisasjonen, på den andre siden kan det foreligge, men at den enkelte lærer selv ikke har tatt ansvar for å sette seg inn i det faglige grunnlagsmaterialet. Andre årsaker kan være at ledelsen ikke gjør de ansatte kjent med disse.

En annen lærer opplever at det er en vente å se holdning og dette kan indikere en misnøye i lærerkollegiet. Er det slik at noen opplever å stå alene med disse problemene i klasserommet? Har ledelsen en slik distanse til det som skjer i klasserommet at de ikke oppfatter hvor dyptgående problematikken er? Et annet moment kan være at noen tror at atferden kan gå over bare man har litt tålmodighet og tar tiden til hjelp. En slik tankegang kan gjenspeile at ledelsen foreløpig ikke har sett behovet for at det bør utarbeides skriftlige kriterier for hvordan man handterer slike vansker.

Når læreren framstår som trygg og kanskje etter mange års erfaring finner gode, effektive måter å takle problematferd på, så kan det i mange tilfeller være godt nok. Men der en lærer venter med å få hjelp fordi han opplever at det er forventet at han skal ordne dette selv, så kan konsekvensene bli negative for den eleven det gjelder. En slik kultur gjenspeiler privat praksis framfor profesjonell praksis og forskjellen er at skolen som organisasjon blir lukket og lite tilgjengelig for innsyn i det faglige arbeidet framfor en åpen tilgjengelig organisasjon der en kan lære av hverandre og der de faglige premisser kan diskuteres og videreutvikles. Fordi, når en har felles strategier blir det automatisk mer lovlig å se på disse med et kritisk blikk. Når det er enkeltpersoner som står for en praksis, så blir det fort vanskeligere å stille spørsmål ved dette, da spørsmålene som stilles kan bli oppfattet som personangrep. I arbeid med problematferd blant barn og unge er det viktig både å styrke de ordinære oppvekstarenaer (ønskede tilstander) og å utvikle profesjonalitet for å hindre videreutvikling av problemer som allerede oppstår. For å fremme en positiv utvikling må tiltak rettes både mot eleven som viser problemene, og miljøet han eller hun er en del av (Nordahl m.fl., 2005). Dette er i tråd med tenkningen i systemteorien som legger vekt på interaksjonen mellom barnet og voksenaktørene de møter, samt de ulike arenaer barna beveger seg på.

Det er av betydning å vite i hvilken grad skolene sikrer at barn og unge – uavhengig av familiebakgrunn - tilegner seg den kompetansen, de ferdigheter og holdningene som er nødvendige for å delta i dagens samfunns – og arbeidsliv. St.meld. nr. 16 (2006-2007) sier noe om at hovedutfordringene i dag består i å inkludere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser, slik at alle får reelle og ikke bare formelle muligheter til å lykkes i arbeid og utdanning.

I sin rapport om likeverd i norsk utdanning peker OECD på at norsk skole mangler strategier for å følge opp elever når en ser at de henger etter. OECD setter dette i sammenheng med at det før Kunnskapsløftet var utbredt mangel på informasjon om elevenes progresjon, utydelig og lite operative beskrivelser av hva som kan forventes av elevene på de ulike trinnene, og at man heller ikke har utviklet kartleggingsverktøy for å identifisere elever som trenger ekstra hjelp. Denne mangelen på informasjon og strategier finner OECD igjen på alle nivåer i det norske utdanningssystemet (St.meld. nr.16 (2006-2007)).

Dette kan selvsagt være noe av grunnen til at det i så liten grad som denne undersøkelsen viser, finnes nedfelte strategier for å møte utfordringene som skapes når noen har problematferd eller mangelfull sosial kompetanse. Andre grunner kan være skolenes vilje til å gå inn i arbeidet med og eller utarbeide slike strategier ikke er tilstede. Noe av kritikken til ”oppskrifter, manualer, metoder” er at det er fare for en rigid, stereotyp tilnærming og at det kan være fare for at det ikke er plass til individuell variasjon. Det blir også hevdet at slike ferdig utarbeidede strategier kan bli for generelle slik at hensyn til spesifikk problematikk ikke blir ivaretatt, samt at det ikke blir tatt hensyn til lærerens ferdigheter, kunnskap eller erfaring. På den andre siden så hevdes det at det er akkurat lærerens kompetanse som er viktig i forhold til å bruke metodene på en forsvarlig måte. Forskningsbaserte metoder blir sett på som et nyttig verktøy som kan sikre effektiv opplæring og har god kvalitet. Metoder er med på å gi innhold og struktur og kan til en viss grad være mer gjennomslukt og forutsigbar. Men hvis metoder brukes uten fleksibilitet kan kritikken om rigiditet imøtekommes. Gjennom rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen” (2006) er en kjent med at det finnes ferdige utarbeidede forskningsbaserte metoder for å imøtekomme utfordringer som problematferd og etablering av sosial kompetanse. Disse kunnskapsbaserte metodene ligger der ferdig til bruk, men det kreves selvsagt omfattende opplæring av personalet og en omstrukturering av arbeidsmetoder (Nordahl m.fl., 2006). Det en kan stille seg noe undrende til, er at skolene faktisk opplever problematferd, når det først oppstår, som noe av det mest utfordrende i hverdagen. Samtidig kan en ha inntrykk av at dette området i svært liten grad er prioritert av utdanningsinstitusjonene. Få av de vi intervjuer har lært metoder for å imøtekomme slike utfordringer i sin grunnutdanning. Hvorfor er det slik? Hvorfor har ikke de ordinære læringsanstaltene for lærere tradisjon på å gi opplæring i forhold til elever som sliter med problematferd?



Noen av de intervjuede opplever at når elever med problematferd har en diagnose, slik som ADHD, Tourette syndrom og Asperger syndrom, så er det lettere å få satt i gang tiltak. Som noen sier: ”*En diagnose utløser automatisk ressurser*”. Dette er i tråd med forskningsfunn i rapporten til Nordahl og Sunnavåg (2008), som viser til at de med diagnoser utløser retten til spesialundervisning i større grad enn de uten diagnose. Men dette er ikke i tråd med intensjonene i Opplæringslova, som påpeker at de som ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære undervisningen, har rettigheter etter § 5.1. Samtidig som en kan stille seg spørsmål ved effekten ressursen som settes inn ved diagnose har, der forskningen på barn med ADHD-diagnose med spesialundervisning vises å ha liten eller ingen effekt. Det er faglig god etikk å oppdage betydelig risikoutsatte personer og intervenere før de utvikler vansker. Innsats i en tidlig fase av livet, eller en tidlig fase av en lidelse eller vanskelig livssituasjon, benevnes som tidlig intervensjon. Det er uklare skillelinjer mellom tidlig intervensjon og forebygging. Diagnoser angir prognoser (predikering).

Tidlig intervensjon er av stor betydning og bør understrekes fordi mange av de viktigste utviklingsmessige milepæler passerer allerede i løpet av de fem første leveår, slik som hjernens utvikling, nevralt utvikling, tilknytningsstil, emosjonsregulering, selvaksept og sosiale ferdigheter, hevder Karr-Morse & Wiley 1997 (ifølge Kvello, 2007). Tidlig intervensjon i form av oppdagelser av risikoutsatte barn og tiltak satt inn i førskolealder vil redusere antallet ungdom med alvorlige psykiske lidelser. Kvello (2007) nevner også karakteristiske dimensjoner en skal være oppmerksomme på for å vurdere behovet for å forebygge eller sette inn tiltak mot problematferd. Dette er faktorer der barn viser både hardhendthet mot jevnaldrende og er i hyppige konflikter med jevnaldrende. Samtidig viser barna at de blir triste ved at andre barn avviser dem ut fra negative samspillerfaringer. Når de springer rundt i klasserommet, kaster ting, kryper rundt på gulvet, gjemmer seg under pulten, oppfatter de andre elevene dem som forstyrrende og brysomme. Mange av barna med problematferd tror selv de er morsomme og spennende i andres øyne, de kan ha betydelige problemer med å kjenne på egne følelser og å tolke andres. Kvello (2007) viser videre til andre studier gjort på New Zealand i 1990 og finner at man tidlig i barnets liv kan se tydelige signaler som går i retning av utvikling av problematferd og ungdomskriminalitet. Deretter viser han til, at ved høyt aggresjonsnivå i førskolealder, kan det indikere risiko for utvikling av problematferd og senere i oppvekstårene psykiske lidelser. Om problematferden starter i

ungdomsårene, vil det føre til bedre prognoser da de har et visst repertoar av sosiale ferdigheter som ballast. Det kreves en koordinert innsats i flere systemer parallelt, omfattende problematferd løses ikke ved å sette inn mot de verste symptomene bare i en setting (Kvello, 2007).

Det har vist seg at vi setter store ressurser inn i behandling og tiltak, spesialpedagogiske ressurser, i forhold til vansker og problemer. Det kan virke som at når en elev ikke greier å innordne seg systemet som skolen representerer, vil skolen ha inn en ressurs som assistenten er og ta eleven ut av klassen, som en sier:... *"nyttig med tiltak som gjør at eleven får en meningsfull skolehverdag, foreldresamarbeid, assistent, ta henne/han ut, få eget opplegg, sette inn ressurser slik at resten av klassen greier å lære, slik at ikke eleven tar all lærerens energi"*. Når det gjelder bruk av assistentressurser overfor elever med konsentrasjonsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, er det ulik praksis i kommunene. Solli (2004) viser til Nordahl og Overland (1998) som stiller spørsmål om assistentbruk uten formell pedagogisk utdanning i spesialundervisning kan føre til redusert tilbud for elevene det gjelder. De mener det er et paradoks at de elever som utfordrer den pedagogiske tilretteleggingen med særlig behov for god kompetanse hos læreren, i stedet bruker assistenter uten kompetanse (Solli, 2004).

Som de intervjuede uttaler kan det se ut som at skolene har en praksis som går på å tilegne seg ressurser for å imøtekomme slike problemer, slik vil ressursene bli metoden. Hvilke betingelser arbeider lærerne under? Debatten som foregår i det offentlige rom, dreier seg om manglende ressurser i møte med vanskelig elever. I denne forbindelse opplever en ofte at svake grupper settes opp mot hverandre. Det blir en konkurranse i hvem som har det verst. Det kan ende opp med at den som skriker høyest får mest. På denne måten drukner det faglige fokuset i kampen om ressursene. Slik sett kan en tenke seg at målrettet arbeid og løsningsorienterte strategier kan fortone seg som en belastning snarere enn støtte. Det kan for oss fortone seg slik at læreren kan stå mye alene i klasserommet i en hektisk hverdag, der mangfoldet i elevgruppa kan være vanskelig å møte med begrensede ressurser. Blir det til at den enkelte lærer ser begrensninger heller enn muligheter, der det eneste alternativ for å møte denne elevgruppa er å få tilført ekstra ressurser? Da kan andre enn klasselærer ta ansvaret for problembarnet og lærer kan konsentrere seg om resten av klassen. Hvis dette ikke gir de ønskede resultatene kan det være at elevene blir *for* problematiske for skolen, som fører til at de melder barnet til Bup eller PPT, for da er det "de andre" som tar seg

av elevene. Tankegangen synes i begge tilfellene å være at elever med problematferd må tas ut av klassen for å få hjelp til å tilpasse seg skolen. Det argumenteres for at organiseringsformene i den ordinære undervisningen på skolen i seg selv virker ekskluderende og problemfremkallende. Solli (2004) trekker også fram at den største utfordringen i det videre omstrukturingsarbeidet ligger i det enkelte klasserom (Solli, 2004). Undervisningen setter elevene utenfor når den er basert på felles innhold og en felles progresjon som ikke rommer mulighet for differensiering.

Arnesen 2002 har kommet fram til at (ifølge Solli, 2004) et av funnene er at det foregår dominerende diskurser som ser ut til å understøtte en klassifisering som plasserer problemer snarere på individuelle egenskaper enn på trekk ved læringsmiljøet. Tendensen er sterkest der ”tradisjonell” undervisning er dominerende og ikke gjort til gjenstand for kritisk vurdering. Prosedyrer for å søke om ekstra ressurser og tilrettelagt opplæring (for noen) gir sterke føringer for at de diagnostiske kategoriene blir sett på som naturlige, selvfølgelige og objektive. De autoriseres og befestes og får konsekvenser for lærernes oppfatninger av elevene og også elevenes bilde av seg selv (Solli, 2004).

#### **4.5 I hvilken grad bruker skolene kunnskapsbaserte metoder i forhold til forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse?**

I undersøkelsen er det som nevnt interessant for oss å få vite noe om i hvor stor grad skolens ansatte er informert om og i hvilken grad de bruker forskjellige kunnskapsbaserte metoder. Et av spørsmålene er: Kjenner du til noen kunnskapsbaserte metoder i forhold til forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse? En sier ”Jeg har ikke kjempegod kunnskap om slike metoder. Jeg har hørt om dem, men har ikke arbeidet med det. Jeg har plukket litt fra PALS. Ellers kjenner jeg til Olweus og Zero”. En annen sier: ”jeg kjenner til Webster Stratton, men vi bruker ikke det her”. En sier: ”jeg kjenner til LØFT-kurs, men jeg kjenner ikke til metoder for skoleverket”, og andre har slike utsagn: ”Har vært borti Steg for Steg og det er det verste jeg har vært borti”. ”Tror ikke at det finnes noe godt opplegg, dette må være opp til hver enkelt lærer – tror det er vanskelig å finne pakkelsninger”. Svarene lærerne gir vitner om at de kjenner litt til noen av metodene og vet litt om dem, men de understreker at de ikke har dybdekunnskap om disse. Dette kan bero både på den enkelte lærers yrkeserfaring, faglige oppdatering og personlig

interesse. Det kan også si noe om det faglige engasjement og eget ansvar for å holde seg à jour i forhold til forskning innenfor arbeidsfeltet. Noen lærere uttrykker skepsis til ”pakkeløsninger” og flere sier at det bør være opp til den enkelte lærer hvordan vedkommende velger å møte utfordringer i klasserommet. Som det blir uttalt av flere: *”en må kunne bruke sunn fornuft”*. Det kan virke som at uttrykket sunn fornuft er et utbrett uttrykk som de ansatte i skolene bruker. På den ene siden kan en forstå det slik at lærere har erfart at metodene som brukes fungerer for dem, eller på den andre siden kan dette være uttrykk for at de kanskje ikke har kjennskap til så mange andre virksomme metoder. Eller en kan forstå det slik at lærere ikke anser det som sitt ansvar å skulle ha kunnskap om og innsikt i slike metoder? Hva kan være årsaken til at en lærer sier at han ikke liker å bruke metoden Steg for Steg? Kan det ha noe å gjøre med at vedkommende ikke synes det har effekt overfor elevene, eller kanskje det ikke engasjerer elevene nok eller blir dette en metode som blir for krevende i denne konteksten? Det kan også bero på at metoden ikke egner seg så godt i forhold til de utfordringer som akkurat denne læreren har. En annen årsak kan være at læreren ikke har god nok kunnskap om metoden til å anvende denne på en adekvat måte.

Vårt inntrykk av dagens praksis er at de programmer eller metoder som nyttes har svak forankring i teori og empiri, og at tiltak i alt for stor grad igangsettes etter at problemer har vist seg. Vi har heller ikke inntrykk av at de tiltakene som er anvendt blir evaluert på en tilfredsstillende måte. Vi opplever det slik at den utøvende praksis bygger på subjektive erfaringer, synsing og private oppfatninger. Dette tufter vi blant annet på uttalelser som *”Jeg har hørt om noen slike metoder, men vi bruker ikke slik her”*, eller, *”En må bruke sunn fornuft”*. *”Vi har brukt noen programmer, men vet ikke om det hadde effekt”*.

Noen av lærerne som vet litt om kunnskapsbaserte metoder, legger for dagen en skepsis fordi de oppfatter det slik at disse metodene er svært arbeidsomme, tidkrevende og muligens for rigide. De frykter at dette vil ta tid fra undervisningen. På den annen side er det interessant å vite noe om hvor mye tid som går med til å etablere gode læringsforhold når en har elever som utøver uakseptabel atferd i klassen og ingen metode for å imøtekomme dette. Noen av de vi intervjuer antyder at de må få på banen andre instanser når det oppstår problemer som de opplever går ut over undervisningen. Tatt i betraktning hvor få kunnskapsbaserte metoder som er i bruk i norske skoler i dag, er det interessant å reflektere over om de har dårlig rykte. Om så er, kan en spørre seg om

ryktene bunner i egen praksis, eller bygges meninger og oppfatninger på rykter. Vi mener det er betimelig å stille spørsmål siden svært få av de vi intervjuer har erfaring fra bruk av metoder i sitt daglige virke. Hvis en skal implementere kunnskapsbaserte metoder, er det en forutsetning at det er høy kvalitet på opplæring og veiledning.

”Forebyggende innsatser i skolen” (2006) kommer med en påstand om at staten har en manglende vilje til å styre pedagogisk praksis. Rapporten viser til at årsaken til denne manglende viljen kan bunne i at sentrale myndigheter frykter at vektlegging av målstyring lett kan bringe oppmerksomheten vekk fra nødvendigheten av at pedagogisk praksis bygger på kunnskap. Videre konkluderer de med at ut i fra hva aktuelle rapporter har kommet fram til når det gjelder betydningen, som her er tillagt kunnskap som sannsynliggjør eller dokumenterer resultater, så bør staten i sterkere grad stille klare krav til hvilken kunnskap den pedagogiske praksis bør bygge på (Nordahl m.fl., 2006). Dette vil vi understreke er av stor betydning. En faglig omstrukturering medfører konsekvenser både når det gjelder menneskelig og økonomiske ressurser. Derfor blir det viktig at slike endringer har full støtte både oppover og nedover i organisasjonen, men også politisk oppover og nedover i systemet.

Det er klart at skoleledelse er av stor betydning i denne sammenheng. Og forventningene til norske skoleledere, og rektorer er høye. De får mer omfattende oppgaver og ansvar, desentralisering, ansvarliggjøring for elevresultater, iverksetting av nye reformer og nye tilnærminger. Dette stiller krav til at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap. For å lykkes i jobben må lederne ha analytisk og pedagogisk kompetanse, evne til å håndtere motsetninger og interessekonflikter og evne til å kommunisere godt med ulike aktører både internt og eksternt (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Det er en kjensgjerning at skoler som har spesielt gode resultater kjennetegnes av en felles skolekultur der lærere og ledelsen jobber mot et felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid, elevvurdering, evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel (ibid).

Det er sannsynlig at noe av årsaken til at sentrale føringer, vedrørende kunnskapsbaserte metoder, er lite kjent ute i skolene kan bero på rektor og rektors lederegenskaper. Det er en utfordring å lede menneskelige ressurser, en av hovedgrunnene til det, er at de ikke bare er objekter som en kan flytte rundt på slik en kan gjøre det med penger. Mennesker er handlende subjekter som reagerer på den måten de blir behandlet på. En annen årsak er at personalressurser er svært mangfoldige. Personalpolitikken skal handle om overordnede prinsipper og operative retningslinjer som organisasjonen ønsker å legge til grunn for styringen av arbeidsplassen og de ressurser som finnes der. Det er viktig at ansatte motiveres til innsats, og at enkeltindividet gis ansvar og utviklingsmuligheter. Med dette som bakgrunn vil en se at mye hviler på skoleledere i forhold til å få kjennskap til, læres opp til og å sette i gang med nye tiltak og metoder. Som leder er det viktig at en framstår som tydelig i forhold til hva en forventer av sine ansatte og at en stiller krav i forhold til hva som er realistisk at de ansatte kan gjennomføre. Det er lederens ansvar å sørge for at de ansatte får den opplæring som kreves for at de skal ha muligheter til å utføre de oppgaver de er satt til. Når skoleledelsen er kjent med sitt ansvar og forholder seg til det på en positiv måte, så mener vi at mye av grunnlaget er lagt for å kunne få til et godt faglig arbeidsmiljø og en positiv arbeidskultur der en kan være å jour med det som til enhver tid kreves for å imøtekomme kvalitetskrav.

Kravet til å kunne håndtere elever som er svært forskjellige er økende, varierende behov og preferanser gjør at skolen som organisasjon må være fleksibel og kunne endre seg raskt. I kjølvannet av denne utviklingen følger behov for individuelle tilpasninger og tilpasninger for hele elevgrupper. Dette kan ikke oppnås gjennom detaljert regelstyring og inngående instruksjoner. Eccles & Midgley 1993 viser til (ifølge Nordahl, 2000) at relasjon mellom elevene og lærerne betraktes som en viktig del av læringsmiljøet, og disse relasjonene viser i ulike studier sterk sammenheng med blant annet elevens atferd og trivsel i skolen. De samme resultatene trekkes fram i forskningsrapporten *Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole*, som er et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, hvor de ønsket en empirisk undersøkelse av hvilke lærerkompetanser som er med på å øke elevenes læring. Her trekkes det ut tre viktige funn:

1. Lærerens sosiale relasjon til den enkelte elev som innebærer at læreren utøver elevstøttende ledelse som fremmer elevmotivering i kraft av å utøve respekt, toleranse, empati og interesse for elevene, der synet på eleven er preget av at alle har potensial for å lære.

2. Lærerens relasjon til hele klassen (alle elevene) og kompetansen i å lede klassen gjennom å være en synlig leder, som innebærer å etablere regler for klassens arbeid og trekker inn elevene i strukturering og valg av aktiviteter i klassen. Læreren fokuserer elevenes oppmerksomhet på essensen av pensum, følger opp det som tidligere er lært, gir hurtige og korrigerende tilbakemeldinger samt prinsipper om å gjenta stoffet.

3. Lærerens generelle didaktiske kompetanse i relasjon til undervisningens innhold i sin alminnelighet og i det enkelte undervisningsfag, som blant annet innebærer at læreren stiller opp klare undervisningsmål for de enkelte timene og det overordnede undervisningsløp, gjennomføre detaljert undervisningsplanlegging og organiserer aktiviteter der mest mulig av tiden brukes på undervisningen, ikke administrative rutiner. Om læreren har et sikkert grep om faget og satser på problemorientert undervisning framfor utenatføring, går det fram at læringen øker blant elevene. Det kommer også fram at helklasseundervisning er bedre egnet enn gruppe- og prosjektarbeid til å forbedre elevlæringen (Nordenbo m.fl., 2008).

Lærere vi intervjuer legger for dagen behov for et arbeidsredskap. En kan ikke forvente at hver og en sitter inne med handlingskompetanse i forhold til de utfordrende atferder det kan være snakk om. Når det gjelder de kunnskapsbaserte metodene, så setter det krav til de som skal utøve disse. Vi viser blant annet til PISA-undersøkelsen, der det som en forklaring på situasjonen i norsk skole uttrykkes at mange lærere er utydelige som voksenpersoner, og at de har problemer med å etablere ro og orden i klasserommet. Med det så vil personlig egnethet ha stor betydning for de som har arbeidsplassen sin i skolen. Det er vel ingen menneskerett å få arbeide som lærer like lite som det er en menneskerett å få utøve andre yrker. På den annen side kan det være en god hjelp og støtte hvis en har et strukturert opplegg med kunnskapsbasert metode å arbeide ut fra. Med dette så mener vi at klasseledelse også kan læres, hvis en har motivasjon og vilje til å gå inn i nye eller andre måter å arbeide på. Nordahl (2007:55) skriver i sin artikkel "Undervisningens kompleksitet

og lærernes valgmuligheter” at av de tiltakene som er utført i skolen, er erfaringsbaserte tiltak sterkt dominerende. Det er et fåtall som er kunnskapsbaserte (Nordahl, 2007).



## 5.0 Avsluttende kommentarer

### 5.1 Oppsummering av funn

Vi har i denne studien undersøkt hvordan skolene i vår region forstår og arbeider med problematferd. Vi intervjuer lærere som har erfaring med elever som viser problematferd, der det er behov for etablering av sosial kompetanse. Lærerne uttrykker at problematferden forstås ut fra hva elevene gjør og at det er egenskaper ved elevene som kan forklare handlingene. Dette vitner om at individperspektivet er dominerende. Et annet spørsmål omhandler sosial kompetanse, her svarer lærerne at de elevene som har mangelfull sosial kompetanse, ikke har folkeskikk og de innordner seg ikke i forhold til regler og normer. Inntrykket er at skolene ikke er forberedt på utfordringene som kommer når elevene ikke innehar denne kompetansen. Vi forstår dette slik at lærere har forventninger om at sosial kompetanse er etablert når elevene kommer til skolen. Flertallet av lærerne vi intervjuer uttrykker at utagerende atferd er en betydelig utfordring og det oppleves at intensiteten har økt. Vi undersøker også hvordan skolene arbeider forebyggende. Lærerne er opptatt av forebygging, det konkrete de viser til er elevsamtaler. Ellers legger de også vekt på samarbeid med foresatte som en form forebygging, og de er av den formening at de prioriterer dette høgt. Samtidig kan det virke som at samarbeidet foregår på lærernes premisser. At foreldresamarbeid er forhåndsdefinert, kan legge begrensninger i samarbeidsforholdet. Vårt inntrykk er at det hersker en usikkerhet i forhold til hvilke ansvarsfordeling som skole og hjem skal ha og ut i fra dette hvordan det skal skapes rom for foreldreinvolvering. I St.meld. nr.31 (2007-2008) skisseres klare retningslinjer for ansvarsfordeling i samarbeidet mellom skole og hjem, men det er selvfølgelig rom for tolkning.

Vi undersøker i hvilken grad skolene har rutiner, prosedyrer og tiltak for å håndtere problematferd. Svarene vi får fra mange lærere er at problematferd er noe en forholder seg til når atferden viser seg. Lærerne gir uttrykk for at de er usikre på om det finnes nedfelte rutiner for hvordan en skal møte problematferd, det er ingen som kan si at de har sett slike nedfelte rutiner og prosedyrer på sin skole. Tiltak settes i gang ut i fra når den enkelte lærer mener det er nødvendig. Det viser seg at de tiltak som settes i gang er erfaringsbasert. På bakgrunn av dette kan vi spørre oss om det finnes

nedfelte rutiner og tiltak på skolene i vår region. Det kommer også fram at lærerne er lite kjent med evalueringsrutiner. De intervjuede viser til at ressurser er en vesentlig faktor for at skolene skal få løst problemene det medfører å ha elever med utagerende atferd i klassene. Det kan se ut som det er en utbredt holdning å bruke assistenter som en ressurs i arbeid med elevgruppen med problematferd, der konsekvensen ofte er at disse elevene tas ut av den ordinære undervisningen. Dette viser at det ikke er rutiner og tiltak som har fokuset, men heller betydningen av tilgang til ressurser.

Vi undersøker også hvorvidt lærere er kjent med kunnskapsbaserte metoder for å forebygge problematferd gjennom utvikling av sosial kompetanse. Lærerne uttrykker en bekymring for fremtidsutsiktene til disse elevene og de legger for dagen ønske om å håndtere disse utfordringene på en bedre måte enn hva som er tilfelle i dag. De ønsker mer kunnskap for å møte utfordringene som problematferd medfører. De har hørt om noen kunnskapsbaserte metoder men gir ikke uttrykk for å ha god kjennskap til slike. Samtidig argumenterer de for en betenkelighet og en skepsis i forhold til ”pakkeløsninger”. I skolehverdagen kan problematferden til tider dominere slik at det går utover læringsmiljøet til de som er en del av det. Dette kan gjøre skolen til en vanskelig plass å oppholde seg på både for elever og lærere. Ut fra svarene vi får mener vi det er mangelfull viten om kunnskapsbaserte metoder.

## **5.2 Sammenfatning**

Undersøkelsen påvirker oss både gjennom det gjensidige samspillet med de vi intervjuer og den teoretiske forankringen vi har valgt å vinkle oppgaven ut i fra. Selv om vi er bevisste på vår kjennskap og vårt forhold til intervjusubjekt og til de skolene de representerer, kan både intervjusituasjon og senere analyse gjøre noe med måten vi forholder oss til materialet på. Vi er bevisste på ordbruken i analysen og tenker nøye igjennom hvordan informantene kan reagere på det vi skriver, det er viktig at det vi skriver er gjenkjennbart. Dette kan påvirke våre vurderinger både i positiv og negativ retning. I negativ retning fordi vi kan gå i den fellen at vi pynter på utsagn som kan slå negativt tilbake på lærere. I positiv retning mener vi at dette bidrar til å styrke analysen, fordi at selv om svar og utsagn kan tolkes dit hen at det gir et negativt bilde av skolene, så anstrenger vi oss for å se dette fra flere sider. Dette for å finne flere årsaksforklaringer som kan

ligge til grunn for svarene vi får. På denne måten får vi utvidet vår forståelseshorisont ytterligere. På bakgrunn av dette kan vi knytte denne arbeidsmåten opp mot en hermeneutisk tenkning, der dialogen beveger seg fram og tilbake i en sirkel eller spiral og at vi som aktører dermed går dypere inn i materialet og samtidig utvider vår horisont ved å ta i bruk flere perspektiver. Vi bruker også en fenomenologisk innfallsvinkel side om side, der vi skal prøve å forstå og analysere subjektet som her er lærernes livsverden, ut fra deres ståsted i skolehverdagen. Det er en klar tendens til at kategoriske perspektivet fortsatt råder sterkt på skolene i vår region. Samtidig kommer det fram at barn som viser problematferd og som heller ikke innehar den sosiale kompetansen som forventes i skolen, er vanskelig å håndtere for lærerne, og vi vil anta at barna selv ikke har gode mestringsopplevelser i så måte. Undersøkelser viser at det er en utbredt holdning i norsk skole til en "vente og se" istedenfor å intervensjonere tidlig i elevenes utvikling og læring. Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges. Vår undersøkelse viser at det er lite fokus på forebyggende arbeid og tidlig innsats, og mye fokus på å få tilført mer ressurser for å imøtekomme denne elevgruppen. Det stilles lite kritiske spørsmål til skolens egen måte å organisere tilbudet på, ei heller om de tiltak de setter inn har effekt.

Vi mener at vår undersøkelse samsvarer med det som St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) og nr. 31 (2007 – 2008) påpeker, der de sier at gapet mellom hva staten forventer og sektorens evne til å realisere disse forventningene, må tas tak i for at skolene i større grad skal ha en forbedring på alle nivåer. Det kommer tydelig fram i vår undersøkelse at skolene hadde mangelfulle prosedyrer for å håndtere problematferd og lærere legger for dagen liten kjennskap til metoder for å møte problematferd. Det kommer også fram at det i liten grad drives systematisk forebyggende arbeid i skolene og at arbeidet med å utvikle sosiale ferdigheter ikke er et prioritert område. St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) er tydelige på at tiltak for tidlig innsats vil være spesielt viktig for grupper som er overrepresentert blant elever med svake grunnleggende ferdigheter. Kommunene blir også pålagt å utarbeide en årlig rapport om tilstanden i skolene og de legger opp til forbedring ved å føre tilsyn, for å sikre at skolen følger opp det som politiske føringer legger opp til. Samtidig vil vi nevne andre forhold som er av betydning: Opplæringslova og de tilhørende forskrifter er de juridiske og formelle retningslinjene for valg og bortvalg. Disse er heller ikke særlig konkrete. Dette medfører kanskje at det blir for stor grad av frihet til å velge fremgangsmåter og pedagogiske plattformer?

Kompetanseheving for lærere er et annet vesentlig satsingsområde. De vi intervjuer sier noe om at de opplever at skolene ikke har nødvendig kompetanse for å arbeide målrettet med problematferd. Videre sier de at problematferd er det mest utfordrende de arbeider med i skolen. Man kan kanskje stille spørsmålstegn ved at det i Kunnskapsløftet ikke er laget kompetansemål for å arbeide med sosiale ferdigheter i skolen, på lik linje med kompetansemål for de ulike fagene på ulike alderssteg. Sosial kompetanse vart heller ikke trukket fram som en av de fem grunnleggende ferdighetene som det skulle satses på. Kanskje det ville vært lettere å få skolene til å prioritere arbeidet med problematferd og sosial kompetanse om dette hadde vært tydeligere i Kunnskapsløftet? Læringsplakaten inneholder elleve grunnleggende forpliktelser, sosial kompetanse er nevnt under punkt fire som en av mange områder i forhold til den personlige utviklingen. Samtidig kan vi nevne at det er utarbeidet veiledere for både skoleeiere og lærere, som er ment å bruke i arbeidet med problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Med det så har Staten lagt opp til at det bør satses på og ta tak i disse utfordringene, men dette er igjen opp til den enkelte skole. I lys av dette kan vi si at skolene i vår region ikke følger godt nok opp de politiske føringer.

Det uttrykkes ønske om mer kompetanse fra lærerne vi intervjuer i arbeidet med problematferd, men samtidig legger de for dagen en skepsis i å skulle ta i bruk kunnskapsbaserte metoder. Hva som gjør at programmene ikke blir tatt i bruk eller blir vurdert som relevante, kan blant annet bero på uvitenhet, at lærerne, lederne eller skoleeierne ikke kjenner til de ulike programmene. Noen av lærerne vi intervjuer sier at de har hørt om noen programmer, og mener de kan nyttiggjøre seg deler av disse, men de vektlegger å bruke sunn fornuft. Informasjonen som flere av de intervjuede sitter inne med vedrørende dette, går på at programmer og metoder blir såpass omfattende at det muligens vil stjele verdifull undervisningstid hvis en skal gjennomføre de i sin helhet. Andre grunner kan bunne i at lærerne mener det teoretiske grunnlaget er tuftet på læringsteori og at menneskesynet bryter med den enkeltes verdisyn, der måten å arbeide på blir instrumentelt og rigid i sin form og det kan føre til at det individuelle og særegne ikke blir nok ivaretatt. Skepsisen de uttrykker blandet med den manglende kjennskapen til programmene, kan være en av hovedgrunnene til at skolene/skoleeierne ikke velger å ta i bruk noen av disse. Samtidig er programmene såpass omfattende at det må brukes tid i forkant til å planlegge, kurse og gjøre skolen i stand til å utføre dem i praksis. Er det "ildsjelene" som mangler eller prioriteres det ikke å gjøre veivalg i en travel hverdag? Eller er en annen viktig grunn at skolene i vår region selv har

kunnet velge seg vekk fra å ta i bruk slik kunnskap, siden skolene ”lever sitt eget liv” der ingen overstyrer eller legger press på at denne kunnskap skal tas i bruk? Ut fra svarene vi får mener vi det må inn mer informasjon om kunnskapsbaserte metoder i skolene i denne regionen, for å ha forutsetninger for å gi elevene med problematferd en bedre skolehverdag.

Vi som mestrer vår tilværelse vil være skeptiske til de som ikke mestrer livet sitt, og kanskje vil mure oss inne blant likesinnede, og ikke vil tenke oss å dele med de ”mislykkede”? Det blir uttalt at elever som har problematferd mangler oppdragelse, med denne måten å tenke på får foreldrene skylden for at barn ikke mestrer tilværelsen slik som lærere forventer. Hvis en spinner videre på dette blir det kanskje oppfattet slik at de aktuelle foreldrene har dårlig moral eller opptrer uansvarlig overfor egne barn. De er selv skyld i problemene og det vil være et krav at det er de som skal endre seg. Våre ideologier vil rettferdiggjøre våre privilegier og de andres underpriviligertes situasjon. Ideologiene vil rettferdiggjøre urettferdigheten.

Det kan være at skolene roper på staten og hjelpeinstansene når problemene blir uoverskuelige. Men samtidig kan en oppleve at de skjeller ut staten for dens formynderi. En kan oppfatte det slik at lærerne har forventninger om at andre skal komme og rydde opp i vanskelighetene, samtidig som de forventer at de andre holder fingrene fra fatet. Dette blir preget av en dobbelkommunikasjon mellom å ønske at andre skal bidra samtidig som skolene vil ha minst mulig innblanding. Politiske styringsdokumenter skal stimulere til egenaktivitet og sosial interaksjon på den ene siden, samtidig skal sentrale myndigheter kreve en viss disiplinering og lydighet for å følge opp politiske føringer. Grunnleggende sett handler dette kanskje om hvorvidt staten skal overta ansvar og frata skolen ansvar, og bli formyndere, som ordner opp på en effektiv måte. Eller om en skal gi skolen/lærere ansvar og stimulere til interaksjon, omsorg, problemløsning og konfliktløsning, toleranse overfor avvik og til å stimulere vår sans for mangfold. Lærernes daglige praksis er viktigere enn vi ofte antar i forhold til disse utviklingsmulighetene. De blir i denne sammenheng små brikker, som styrer utviklingen mot den ønskede omsorgsstaten der sosial samhandling blir det viktigste virkemiddel i løsningen av de daglige oppgaver. De etiske verdiene om demokrati, selvbestemmelse og medvirkning blir sterkt påvirket av en slik utvikling.

### 5.3 Veien videre

En stor utfordring for skolene er å redusere spesialpedagogiske tiltak og å øke innsatsen på tilpassa opplæring. Årsaken til at dette i såpass liten grad er gjennomført i skolene eller at variasjonen er såpass stor mellom kommunene, er mange, som vi blant annet har påpekt tidligere: kompetanse, faglig ståsted, endringsfokus, pedagogisk plattform eller kampen om spesialpedagogiske ressurser. Vi mener at innføring av kunnskapsbaserte tiltak vil være til hjelp for å endre denne praksisen. Disse tiltakene vil også kunne føre til at en i større grad vektlegger tilpassa opplæring da fokuset vil dreie seg fra individperspektivet til det relasjonelle perspektivet. Her vil vi presisere at vi opplever at det er gruppen elever med problematferd skolen må satse mer på. Da det er denne gruppen som er taperne og de mest sårbare i skolen i dag. Hvis ikke denne gruppen blir satset på i tidlig alder, så viser forskningen at disse elevene kan få problemer i voksen alder. Vi ønsker i denne sammenhengen å trekke fram LP- modellen, fordi denne viser til resultater både i forhold til at den sosiale kompetansen øker, bråk og uro i klassene blir redusert og fører til en positiv faglig utvikling. Målet med modellen er som nevnt å skape gode læringsmiljøer som gir gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever.

Videre vil vi peke på flere områder som vi oppfatter det blir viktig å arbeide med. Vi vil si litt om tidlig innsats. Gjennom forskning som er foretatt vises det til hvordan tidlig innsats er lønnsomt både for den enkelte og for samfunnet. Det er en utfordring å sette inn tidlig innsats, spesielt med tanke på at en skal opprettholde et nødvendig nivå på støtten til de som er på slutten av opplæringsløpet. Men dette har Storting og Regjering tatt høyde for gjennom å frigjøre midler slik at dette er gjennomførbart for kommunene. Departementet legger også til rette gjennom bedre kartleggingsverktøy og gjennom å tilby materiale for og bedre lærernes kompetanse på leseopplæringen. Likevel kan det virke som at det fortsatt i alt for stor grad er opp til den enkelte kommune og skole å følge sentrale føringer.

Vedrørende kompetanseutvikling er det fra sentralt hold bevilget penger til videreutdanning, men spørsmålet er om dette gripes ute i kommunene og tilfelle hvilke videreutdanninger som blir prioritert? Utdanningsinstitusjonene har også en jobb å gjøre i forbindelse med å gi lærerne den kompetansen de har behov for å møte skolehverdagen med. Hvor stor plass har den evidensbaserte

kunnskapen der? Et annet sentralt område å arbeide med framover er forebygging. Selv om mange er opptatt av det, kan det se ut som at det er mer en talemåte framfor noe man konkret går inn i. Dette vektlegges også i sentrale styringsdokumenter.

Vi vil også sette samarbeid på dagsorden, at lærere samarbeider mer med både elevene og foreldrene blir av betydning. Vårt inntrykk fra både undersøkelsen, fra teorier og fra forskning er at dette samarbeidet foregår alt for mye på lærernes premisser og hvis dette er riktig vil det redusere mulighetene for å kunne differensiere og tilpasse undervisningen. Uten kjennskap til hvordan elevene opplever den pedagogiske praksis, vil det være svært vanskelig å tilpasse den på en mest mulig hensiktsmessig måte. Andre utfordringer kan være å fjerne spesialundervisningen fra Opplæringslova, fordi spesialundervisningen fungerer som en kanal ut av ordinær undervisning og den faglige utviklingen uteblir eller svekkes, viser til omtalte forskning. Et annet område det bør satses på, blir å tilpasse miljøet og undervisningssituasjonen til elever for å ivareta både den faglige og sosiale utviklingen og å sørge for at eleven får reell tilhørighet til et sosialt fellesskap. Det er også en utfordring å se nærmere på hvilke resultater man oppnår med spesialundervisning samt å se på hele klasser for å fange bilde av blant annet gråsone elever som burde hatt ekstra hjelp og støtte.

Som teoretiker har man muligheten til å beskrive det ideelle. I praktisk yrkesutøvelse blir idealet noen ganger fjernt og nesten provoserende i sin avstand fra hverdagen. Det er viktig å understreke at våre påstander om endring ikke handler om enkeltpersoners yrkesutøvelse, men at det er strukturelle trekk som må endres. Denne undersøkelsen er et bidrag til å i større grad vurdere endringsarbeid i skolene for å imøtekomme elever med spesielle behov på en bedre måte. Vi ønsker å bidra til å gi denne gruppen som har vært fokus for undersøkelsen, elever som har problematferd, en stemme.

## Litteratur og referanseliste

- Adler, P. and Adler, P. (ed.) (2000). *Contructions and deviance – social power, context and interaction*, Wadsworth,
- Bachman, K., Haug, P. (2006). *Forskning på tilpasset opplæring* Volda: Møreforskning Høgskolen i Volda. Rapport nr.62
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det norske samlaget. Oslo
- Bø, I. (2004). *Barnet og de andre*. Nettverk som pedagogisk og sosial resurs. Universitetsforlaget. Oslo
- Emanuelsson, I., Persson, B., Rosenquist, J. (2001). *Forskning innom det specialpedagogiske området. En kunnskapsøversikt*. Stockholm: Skolverket
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk*. Teori og praksis. Universitetsforlaget. Oslo
- Gundersen, K., Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo
- Golafshani, N. *Understanding reliability and validity in qualitative Research* University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada The Qualitative report volume 8 Number 4 2003 597-607
- Heggen, K. (2004). *Risiko og forhandlinger*. Abstrakt forlag. Oslo
- Helgeland, G. (2008). *Opplæringslova*. Kommentartutgave 2.utgave. Universitetsforlaget. Oslo
- Inst.O. nr 70 (1997-1998). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om grunnskolen og videregående opplæring* (opplæringsloven). Oslo: Stortinget
- Inst.S. nr. 315 (1997-78). *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om spesialundervisning*.
- Jacobsen, D.I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget. Kristiansand
- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., Westrheim, K.T. (2007). *Utvikling av sosial kompetanse*. Veileder for skolen. Utdanningsdirektoratet
- Jahnsen, H., Nergaard, S.E., Flaatten, S.V. (2007). *I randsonen*. Utdanningsdirektoratet. Oslo
- Johannessen, A., og Tufte, P.A. (2002). *Forskningsmetode*. Abstrakt forlag. Oslo
- Johnsen, A., Sundet, R., Wie Torsteinson, V. (2001). *Samspill og selvopplevelse*. Nye veier i relasjonsorienterte terapier, Universitetsforlaget. Oslo



- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006.
- Klefbeck, J., Ogden, T. (2003). *Nettverk og Økologi*. Universitetsforlaget. Oslo
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A., Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk i PISA 2003*. Universitetsforlaget. Oslo
- Kvalem, I. L., Wichstrøm, L. (2007). *Ung i Norge, Psykososiale utfordringer*. Cappelen Akademiske Forlag, Oslo
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norske Forlag, Oslo
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Universitetsforlaget. Oslo
- Levin, I. og Trost, J. (1996). *Å forstå hverdagen*. Oslo: Tano a/s
- Lov av 13. juni 1949 nr. 24 om grunnskolen med endringer
- Lov av 13. juni 1969 om grunnskolen
- Lov 1951 om spesialskoler
- Lingås, L.G. (2000). *Etikk og verdivalg i helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk. Oslo
- Markussen, E., Strømstad, M., Carlsten, T.C., Hausstätter, R., Nordahl, T. (2007). *Inkluderende spesialundervisning?: om utfordringer innenfor spesialundervisning i 2007: rapport nr 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP
- Moynahan, L., Strømgren, B., Gundersen, K. (2005). *Erstatt aggresjonen*. Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak. Universitetsforlaget. Oslo
- NESH publikasjon (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassning i et elev- og lærerperspektiv*. Rapport 11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo

- Nordahl, T. og Skilbrei, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet*. NOVA-rapport 13/02. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sørлие, M.,A., Tveit, A. og Manager, T. (2003a). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skolen. Oslo: Læringscenteret
- Nordahl, T., Sørлие, M., Tveit, A. og Manager, T. (2003b). *Alvorlige atferdsvansker. Veileder for skoleeiere og skolens ledelse*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T, Manger, T, Sørлие M.A, Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn- og unge*. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Fagbokforlaget. Bergen
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. En beskrivelse og evaluering av LP modellen. Nova rapport 19/05. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, M.B., Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*.Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærernes valgmuligheter. I: G. D. Berg, K. Nes (red.) *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling* (s. 5568)(Utdanningsdirektoratet 2007) Volda: Høgskolen i Volda Hamar: Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sunnavåg, A.K.(2008). *Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2 – 2008
- Nordenbo, S.E., Søgård, M.L., Tiftici, N., Wendt, E.R. & Østergard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartement, Oslo. København
- NOU 1995:18, *Ny lovgivning om opplæring. "... og for øvrig kan man gjøre som man vil"*: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo
- NOU 2003:16, *Iførste rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Kompetanseutvikling og problemløsende arbeid i skolen. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo

- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende barna, om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget, Bergen
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og Mangfold*. Fagbokforlaget. Oslo
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Fra vitenskapsteori til feltarbeid. Fagbokforlaget. Bergen.
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen, om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo
- Skau, G. (2003). *Mellom makt og hjelp*. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper. Universitetsforlaget. Oslo
- Solli, K.-A. (2004). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Utdanningsdirektoratet. Oslo
- Statens helsetilsyn, ICD-10 (2006). *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser*. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer.
- Stafseng, O., red. Qvortrup J. (2002). *Fra barnets århundre til barnets årtusen. Barn mellom børs og katedral*, Abstrakt Forlag. Oslo
- Strandbu, Å. Øia, T. (2007). *Ung i Norge, skole, fritid og ungdomskultur*. Cappelen Akademiske forlag, Oslo
- St.meld. nr. 98 (1976-77). *Om spesialundervisning*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 23 (1977-78). *Funksjonshemmede i samfunnet*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- St. meld. nr. 16 (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge*. Folkehelsepolitikken. Det Kongelige Helsedepartement.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007)... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 62 (1982-1983). *Om grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 54 (1989-1990). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.

- St.meld. nr. 35 (1990-1991). Tilegg til St.meld. nr. 54 (1989-1990) Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet
- Støen, J. (2005). *Mestring av sosiale utfordringer i en skolesammenheng*.  
Spesialpedagogikk. 07: 4 – 11
- Sørli, M-A, Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillvanser”.  
Oslo: NOVA. Rapport 12a/98
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. 2.utgave*.  
Fagbokforlaget. Bergen
- Tiller, R., Tiller, T. (2002). *Den andre dagen. Det nye læringsrommet*. Høgskoleforlaget.  
Kristiansand
- Webster-Stratton, C. (2003). *De utrolige årene*. En foreldreveileder. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo
- Webster-Stratton, C. (2006). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*.  
Gyldendal Norsk Forlag. Oslo
- Wilson, D. (2007). *Implementering av Lp-modellen. En casestudie*. Masteroppgave ved avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap. Høgskolen i Hedmark,
- Woodhead, M og Foulkner, D. (2000). *Subjects, objekts or participants? Dilemmas of psychological Research with children*. I Chridtensen, P og James, A (eds) Reaserch With children Perspectives and practice. London Routledge s 9-35.
- Psykisk helse 1999 – 2006. Rådet for psykisk helse. *Alle har en psykisk helse*. Prosjektarbeid i 8., 9. og 10. klasse.
- LP-modellen, <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/teori.htm> 2007

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til skolene

Høgskolen i Lillehammer  
Masterstudiet

Informasjonsskriv til Skolene

Til NN skole

Forespørsel om å delta i intervju vedrørende problematferd og sosial kompetanse.

Vi er to studenter som på deltid tar Master i helse- og sosialfaglig arbeid med barn, unge og deres familier ved Høgskolen på Lillehammer. Som et ledd i studiet gjennomfører vi nå masteroppgaven der en del av denne vil inneholde en kvalitativ studie. Vi er ansatt i samme kommune men innen forskjellige virksomhetsområder.

Undersøkelsen og oppgaven vi skal arbeide med, vil dreie seg om utvikling av sosial kompetanse som basiskompetanse hos elevene og forebygging av problematferd i skolene. Vi ønsker å vite mer om hvilke erfaringer skolene i vår region har på dette området, og eventuelt hvilke behov skolene har for kompetanseheving på området.

Vi ønsker at de vi skal intervjuer har direkte erfaring med elver som har problematferd og redusert sosial kompetanse. Vi er interessert i å få vite noe om hvordan arbeidet med disse utfordringene oppleves i hverdagen. Videre vil vi vite om den enkelte skole har metoder/arbeidsredskap for å imøtekomme disse utfordringene.

Vi kan dessverre ikke tilby noe betaling for den tiden vi bruker på intervjuet, men en trivelig og interessant prat kan vi by på.

Det som kommer frem i intervjuet vil bli brukt i nevnte masteroppgave. Informasjonen som blir gitt, vil i masteroppgaven bli framstilt i anonymisert form. Verken skoler eller den som blir intervjuet vil bli identifisert. Masteroppgaveprosjekt har de nødvendige godkjenninger som sikrer personvernet.

Vi ringer opp den personen som virksomhetslederen/rektoren oppgir som skolens representant, for å avtale tidspunkt for intervju. På forhånd takk.

Otta 25.01.08

Hilsen

Heidi Sletten og Grethe Fauske  
Studenter