

Utagerende barn i steinerskolen

Hvordan kan skolen redusere og forhindre utagering blant barn - slik at det ikke går ut over fellesskapet og andre elevers behov?

Oppgave for

Ellen Nygaard

Steinerhøyskolen,

Bachelorgrad i sosialpedagogikk, SP4 2014-2018

Ord 12054

1 Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	3
1.1 TEORI- OG BEGREPSAVKLARING.....	4
1.2 AVGRENSNING	5
1.3 LITTERATUR OG KILDER	5
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	6
2 ELEVEN: HVA MENER VI MED UTAGERENDE ATFERD. OG HVORDAN FORSTÅR VI DEN? HVILKE FAKTORER ER MED PÅ Å DEMPE OG FORSTERKE ATFERDEN?	7
2.1 OPPGAVENS SAMMENSETTE TEMATIKK, ET EKSEMPEL.....	7
2.2 ATFERDSPROBLEMER – HVORDAN DEFINERES DET?	7
2.2.1 Gutter eller jenter og omfanget av problematferd.....	8
2.2.2 Alvorlighetsgrader av problematferd.....	8
2.3 INDIVIDUELLE FAKTORER.....	9
2.3.1 Sosiale- og emosjonelle kompetanser.....	10
2.4 RISIKOFAKTORER OG BESKYTTELSESAKTORER.....	11
2.5 KRAV TIL MESTRING AV ELEVROLLEN.....	14
2.6 SKOLENS SOSIALE ARENA	14
2.7 ELEVENES BEHOV.....	15
3 SKOLEN: STEINERSKOLENS PEDAGOGISKE GRUNNIDÉ. LÆREPLAN, LÆRERENS ROLLE OG MILJØET RUNDT ELEVENE.....	16
3.1 STEINERSKOLENS PEDAGOGISKE GRUNNIDEER.....	16
3.1.1 Menneskets natur og utviklingsvei	17
3.1.2 Menneskets utvikling gjennom syvårsperioder.....	17
3.1.3 Steinerskolens læreplan	18
3.2 STEINERSKOLEN OG INKLUDERINGSPRINSIPPET.....	18
3.3 LÆRERENS BETYDNING.....	19
3.3.1 Undervisningens generelle oppbygning og struktur.....	20
3.4 ARBEIDSMETODENE	20
4 ELEVEN OG SKOLEN: PEDAGOGIKKENS INNHOLD OG OPPBYGNING SOM DEMPENDE ELLER FORSTERKENDE FAKTORER FOR ATFERDSPROBLEMER.....	22
4.1 ARBEIDSMETODE OG ELEVENES BEHOV.....	22
5 SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK I STEINERSKOLEN	24
5.1 HVORDAN FOREBYGGER OG HÅNDTERER STEINERSKOLEN ATFERDSPROBLEMER?	24
5.2 VANLIG PRAKSIS AV HÅNDTERING, ET EKSEMPEL.....	24
5.3 SPESIALUNDERVISNING	25
5.4 ASSISTENTENS ROLLE I STEINERSKOLEN.....	26
5.5 BRUK AV TVANG OG MAKTE	27
5.6 ULIKE LØSNINGER SOM KAN REDUSERE PROBLEMATFERD OG UTAGERING.....	28
5.7 HVILKE KUNNSKAPER OG FERDIGHETER ER NØDVENDIGE FOR Å KUNNE REDUSERE OG HINDRE UTAGERING.....	29
5.8 HVOR GÅR GRENSEN?	30
6 DRØFTING	31
7 KONKLUSJON OG AVSLUTNING	34
8 LITTERATURLISTE.....	36

Innledning

Som leder for det spesialpedagogiske arbeidet ved en steinerskole, er jeg ansvarlig for elever med ulike behov. Det kan dreie seg om undervisning, hjelp i sosiale sammenhenger eller andre omsorgsbehov som krever særlig tilrettelegging. En spesiell gruppe blant disse er elever som oppfører seg slik at det går ut over andre. Reaksjoner i form av skriking, høylytt banning, kasting av gjenstander, spark og slag er noe av det som kan forekomme. Vanligvis går disse elevene under betegnelsen ”utagerende elever”. Denne type reaksjoner berører alle dem som er i nærheten, og det er vanskelig å vite hva som skal gjøres. Det er ikke lett å forstå når og hvor raseriutbruddene kommer, og i hvilken grad. Blant annet fordi det er uforutsigbart, skaper det utrygghet og engstelse for medelever og krever en skjerpet oppmerksomhet fra lærer. Ofte fører det til konflikter og uro i klassen og friminutt. Som pedagoger er det vår plikt å skape et trygt skolemiljø for alle, vi skal forebygge, avverge og håndtere negative situasjoner når det skjer. Mye oppmerksomhet rettes mot eleven som skaper disse situasjonene. Spørsmål om hvordan dette kan gjøres på best mulig måte for eleven selv, medelever og læreren er en mer sammensatt utfordring.

Ikke så rent sjelden opplever jeg at tiltakene og tilretteleggingen som blir gjort, går på bekostning av klassen og blir en ekstra belastning for eleven som utagerer. På bekostning av klassen som helhet, da slik atferd flytter oppmerksomheten bort fra undervisningen og over på uønsket oppførsel. På bekostning av lærer som må være spesielt oppmerksom og overveie hva som blir sagt og gjort, noe som resulterer i at lærerens handlingsrom krympes. På bekostning av medelever som kan bli redde og hemmes i sin utfoldelse. De kan føle seg krenket av stygt snakk, bli utsatt for fysisk smerte og skolehverdagen kan oppleves som en følelsesmessig belastning. Belastning for eleven selv kan i denne sammenheng forstås som at eleven får ”merkelapper” som kan være stigmatiserende og få selvoppfyllende konsekvenser. Problematferden blir ofte forsterket ved nedverdiggende disiplinære reaksjoner og en overopphoping av nederlag og brutte forhåpninger (Befring & Duesund, 2016). Eleven kan utvikle et lavt selvbilde og bli oppfattet som mobber eller selv bli mobbet. Spørsmålet mitt blir:

Hvordan kan skolen redusere og forhindre utagering blant barn - slik at det ikke går ut over fellesskapet og andre elevers behov?

Hva kan skolen gjøre? Steinerskolens pedagogikk er basert på Rudolf Steiners idégrunnlag og menneskesyn og feirer i 2019 sitt 100-årsjubileum som pedagogisk bevegelse. Selv om steinerskolen har revidert sin lærerplan, gjort tilpasninger lokalt og i forhold til tidens krav og forventninger, er den likevel preget av pedagogiske tradisjoner og føringer helt tilbake til Steiners tid. Barns oppvekstvilkår og forutsetninger er endret med tiden. Nye rettigheter og krav til opplæring og inkludering er kommet, og det er krav til resultater. Familier med barn som har spesielle utfordringer, søker kanskje etter alternativer for skolegang og tiltrekkes ofte av steinerskolens pedagogiske oppbygging. Dette er tydelig når det gjelder omfanget av elever med spesielle behov i et lite skolemiljø. Lik vekt på teori, kunst og håndverk skal være et godt utgangspunkt for at alle elever skal finne sin plass og føle mestring i skolehverdagen. Men dette er ikke tilfelle for alle, enkelte elever finner seg likevel ikke til rette på skolen. Hva kan være grunnen til dette? Hva kan vi som pedagoger gjøre, slik at forutsetningen for et godt læringsmiljø kan bedres? Kan steinerskolen ivareta disse elevene i den pedagogiske praksisen som er gjeldende i dag, eller er det nødvendig å endre rammen og/eller metoden, for å løse dette på en bedre måte? Jeg skal undersøke hvilken innsikt og faglig kompetanse som er nødvendig for å håndtere disse elevene i en inkluderende skole.

1.1 Teori- og begrepsavklaring

Betegnelsen utagerende og aggressiv atferd, kommer i faglitteraturen inn under det som kalles *atferdsvansker* eller *atferdsproblemer*. Betegnelser som sosiale og emosjonelle vansker, tilpasnings-, samspills- og disiplin vansker er andre aktuelle betegnelser på det samme fenomenet. En grunn til dette er at atferdsproblemer blir forklart og definert på ulike måter innenfor fagområder som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosialt arbeid og spesialpedagogikk. De forskjellige teorier har vektlagt ulike sider ved dette fenomenet, og de betegner det derfor på ulike måter (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2015).

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsen atferdsproblemer/vansker, utagerende atferd og pedagogiske- emosjonelle- og sosiale vansker.

Innenfor disse tilnærmingene er det på den ene siden et individperspektiv som innebærer at årsaken til atferdsproblemer er å finne i personen selv. Dette individ-/diagnoseperspektivet vektlegger bestemte egenskaper, vansker eller skader hos personen. Herunder kommer også psykososiale vansker og diagnoser som ADHD, Tourettes Syndrom og Aspergers Syndrom.

På den andre siden er det et systemperspektiv som tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferd hvor hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd og årsakene til atferden (Nordahl et al., 2015).

Teorier om årsaker til at barn og unge viser atferdsproblemer har vekselvis lagt vekt på individ- og miljøforklaringer. Teoriene har utviklet seg i en mer nyansert retning de siste tiårene. Flere av dem inkluderer nå både forhold i individet, familien, skolen, jevnaldergruppen og samfunnet rundt individet og de nære omgivelsene (Nordahl et al., 2015). I oppgaven går jeg ut ifra en helhetstenkning hvor jeg ser på både individuelle- og miljømessige faktorer.

1.2 Avgrensning

Jeg har valgt å konsentrere meg om småklassene på steinerskolen, med vektlegging på hvordan barn med atferdsproblemer blir håndtert og hvilke tiltak som er vanlig å sette inn.

1.3 Litteratur og kilder

For å belyse tematikken i oppgaven har jeg valgt å bruke Terje Ogdens (2016) bok om *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* som hovedkilde. Terje Ogden er professor II ved Psykologisk Institutt, Universitetet i Oslo og forskningsdirektør ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis, Atferdssenteret – Unirand. Han har tidligere praktisert som lærer og vært ansatt ved Universitet i Bergen og senere ved Barnevernets Utviklings-senter i Oslo. Han har skrevet en rekke lærebøker og forskningsartikler om dette emnet og er regnet som en av de fremste på sitt felt. Andre kilder er Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2015) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Denne boken beskriver de mest aktuelle teoretiske og empiriske tilnærmingene til hvordan atferdsproblemer kan forklares, og ulike strategier til redusering og forebygging. (Thomas Nordahl er professor i pedagogikk og leder for Senter for praksisrettet utdanningsforskning. Mari-Anne Sørli er forsker ved Atferdssenteret, Universitetet i Oslo. Terje Manger, dr.philos, er professor ved institutt for samfunnspsykologi, universitetet i Bergen. Arne Tveit, cand.polit, er rådgiver ved Midt-Norsk Kompetansesenter for Atferd (MKA)). En annen kilde er Bo Hejlskov Elvéns (2017) *Atferdsproblemer i skolen*. Elvén er psykolog og har lang erfaring med å veilede og utdanne pedagoger og omsorgspersonale i håndtering av problemskapende atferd.

Alle skriver om barns vansker i samhandling med omgivelsene og hvilke muligheter som finnes for å legge til rette for blant annet gode læringsforhold. For å supplere har jeg brukt Øivind Fallmyrs (2017) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Fallmyr er spesialist i klinisk psykologi, med 20 års erfaring som skolepsykolog og klinisk psykolog. Fallmyr vektlegger følelsenes betydning i menneskers liv, og at i gode relasjoner verdsettes alle følelser, men ikke all atferd. En annen kilde er Befring og Tangens (2016) bok om *Spesialpedagogikk*, i den er det samlet et bredt utvalg av aktuelle temaer for min problemstilling. Ivar Frønes' bøker om barn og ungdom er også viktige kilder i oppgaven. Han setter spesielt inkludering og jevnaldrendes rolle i sentrum, og betydningen av miljøperspektivet kommer sterkt frem. Lover og rettigheter forbundet med skole er vesentlig og hører naturlig med. For å tydeliggjøre forskjeller har jeg med Ivar Morkens (2015) bok om *Normalitet og avvik*. Jeg har lagt steinerskolens læreplan til grunn for det antroposofiske utgangspunktet.

1.4 Oppgavens oppbygning

Den første delen av oppgaven tar for seg de såkalte *utagerende* elevene, hva som karakteriserer dem og ulike aktuelle årsaksforklaringer. Deretter kommer del to som gir en innføring i steinerskolens pedagogikk, omgivelsene rundt elevene og hvilke rammer som finnes. Del tre beskriver steinerskolens pedagogiske metode i småklassene i sammenheng med atferdsproblemer. Del fire redegjør for hvilke tiltak som er vanlig å sette inn, og tar for seg spesialundervisning, tverrfaglig samarbeid og oppfølging av problematferd. Dette fører til et avsnitt om bruk av tvang og makt og beskrivelser av noen ulike løsninger som kan redusere utagering. Til slutt kommer en drøftingsdel, etterfulgt av konklusjon og avslutning.

2 Eleven: Hva mener vi med utagerende atferd, og hvordan forstår vi den? Hvilke faktorer er med på å dempe og forsterke atferden?

2.1 Oppgavens sammensatte tematikk, et eksempel

Det er arbeidsstund i et klasserom en helt vanlig dag i uken. Elevene sitter ved pultene sine og jobber flittig, de skal bli ferdig med en oppgave. Læreren er opptatt med å svare en elev på et spørsmål, de to snakker lavt sammen. Hadde man gått utenfor og bare tittet inn, ville det sett ut som om alt var i sin skjønneste orden. Det er lite som kan fortelle om det som skal skje. Men alle som er der inne, er klar over at den rolige stunden ikke nødvendigvis varer. Det er en vaksom stemning, elever sitter forberedt, av erfaring fra tidligere opplevelser. Plutselig høres et brøl, og alt fra en av pultene blir slengt utover i klasserommet. Ting flyr gjennom luften og en blyantspisser treffer en elev som sitter i nærheten. Au, det var vondt! Det blir stille, det er som om alle holder pusten. Assistenten kommer fort til stedet og tar, som avtalt, med seg eleven som forårsaket bråket, ut mens armer og ben spreller og bannord ropes ut i stillheten. Klassen sitter og kjenner på ubehag mens læreren forsikrer dem om at det går bra, at dette blir tatt hånd om - til neste gang.

2.2 Atferdsproblemer – Hvordan defineres det?

Som forklart i innledningen kommer *utagerende atferd* inn under det som kalles atferdsproblemer. Terje Ogden har utviklet en definisjon av atferdsproblemer som er velkjent og velbrukt. Den fokuserer på samspillet mellom individet og dets omgivelser, og viser oss betydningen av de kontekstuelle og læringsmessige betingelsene for hvordan barn og unge oppfører seg.

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2009, s.18).

Innenfor denne definisjonen finner vi to ulike former for problematferd, og den vanligste måten å differensiere dem på er å skille mellom *utagerende* og *innagerende* atferd.

Innagerende atferd går ikke nødvendigvis ut over andre, men den kan være meget belastende for den eleven det gjelder. Den kjennetegnes av at eleven trekker seg tilbake, er engstelig og kan virke sjenert. Dersom eleven føler seg ensom, deprimert og usikker, og blir stående

utenfor det sosiale fellesskapet i klassen og ellers på skolen, kan det føre til *sosial isolasjon* og skolevegring. Utagerende atferd skaper ofte utfordringer for omgivelsene ved at personen det gjelder, utagerer verbalt eller fysisk. Eksempler på slik utagering er å slå, sparke, lugge eller nekte å følge regler, eller vold, rus og kriminalitet hos ungdom. Denne atferden kjennetegnes av impulsivitet, urolighet og av og til aggressivitet (Befring & Duesund, 2016).

2.2.1 Gutter eller jenter og omfanget av problematferd

I følge Webster-Stratton (2017) omfatter normal atferd mye som vi kan oppleve som ubehagelig og negativt, som for eksempel sutring, uro og krangling. Videre hevder hun at hver fjerde interaksjon mellom barn i førskolealder er aggressiv, 70 prosent av alle småbarn har minst ett raseriutbrudd om dagen, og barn og ungdom følger i gjennomsnitt de voksnes regler i 70 prosent av tilfellene (Webster-Stratton, 2017). Normal atferd kan altså være både krevende og slitsomt for oss voksne, men det er viktig å se at dette kan være helt normalt likevel. Samtidig som normal atferd kan være vanskelig, er ikke alle former for problematferd like alvorlige. Ser vi på antall barn og unge med problematferd, er det flere studier som anslår at opp mot så mange som 30 – 50 % av alle barn og unge i store deler av den vestlige verden, viser en eller annen form for atferdsmessig eller sosial mistilpasning i løpet av skolealderen. Det er i de fleste tilfellene snakk om mindre alvorlig og forbigående problematikk. Det er bare cirka 2 -3 % som har atferdsvansker av alvorlig grad. Det kommer også frem av forskningen, på tvers av land og ulike typer studier, at det er flere gutter enn jenter som utvikler atferdsproblemer før 10-årsalderen, mens jenter oftere utvikler atferdsproblemer i ungdomsalder. Guttene viser oftere utagerende og konfronterende atferd, mens jentene generelt er mer innagerende (Befring & Duesund, 2016; Sørli i Nordahl, et al., 2015).

2.2.2 Alvorlighetsgrader av problematferd

Det finnes flere inndelinger og kategoriseringer av atferdsproblemer hvor det skilles mellom ulike typer, forekomst og grader av atferdsproblemer. Jeg har valgt å sette opp Ogdens tre inndelinger på hvordan atferdsproblemer viser seg i skolen:

1. Det som vanligvis omtales som *lærings- og undervisningshemmende atferd* er uro, bråk og avbrytelser. Dette kan føre til høyt støy- og konfliktnivå, dårlige lærer-elev-relasjoner og gjøre det vanskelig for læreren å undervise. Denne type atferd er vanlig i de fleste klasser

hvor flere barn er involvert, og kan som regel endres av læreren med enkle midler som felles problemløsning eller veiledning og samtaler mellom lærer og enkeltelever (Ogden, 2016).

2. Norm- og regelbrytende atferd gjelder elever som kommer for sent eller skulker og som ikke følger skolens regler og normer for vennlig og hensynsfull oppførsel. Her omfattes både elever som har emosjonelle eller tankemessige problemer, innagerende, og elever som har en konfliktpreget og utagerende form for mestring. Disse elevene trenger mer oppmerksomhet, klarere grenser og mer omfattende støtte. Forskjellen på disse inndelingene (1 og 2) er at førstnevnte forbindes med skolemiljøet og sistnevnte med individuelle kjennetegn og sosial bakgrunn (Ogden, 2016).

3. Alvorlige atferdsproblemer beskriver problemer som er vedvarende og som regel mer omfattende. Her er det snakk om aggressiv og utagerende atferd. Denne type atferd krever umiddelbar innsats fra skolen og dens støtteapparat og helst samarbeid med hjemmet. Under dette finner vi antisosial atferd, diagnosen atferdsforstyrrelser og alvorlig mobbing. Risikofaktorene er eleven selv, familie, venner og lokalmiljø, og som regel må slik atferd løses gjennom tverrfaglig innsats. De fleste problemene på skolen må skolen løse selv, men henvisning til PP-tjenesten, psykisk helsevern og barneverntjenesten kan være aktuelt (Ogden, 2016).

For å finne ut hvor stort problemet egentlig er, må man i tillegg til å konkretisere atferd, også kartlegge hvor ofte atferden forekommer og hvor lenge problemet har vart. Videre er det slik at jo flere arenaer problematferden viser seg på, desto mer alvorlig er atferden.

2.3 Individuelle faktorer

Ogden mener at utagerende atferd dreier seg om barn med manglende selvkontroll, manglende orden og struktur, aggressive handlinger og mangel på sosiale evner. Atferden bryter med skolens formelle eller uformelle regler og normer og gjør det vanskelig for eleven å få venner og holde på vennskap. Samtidig sliter disse elevene ofte med konsentrasjonsvansker og manglende motorisk ro (Ogden, 2016).

Det er altså mange grunner til at et barn eller en ungdom har atferdsvansker, og det er ulike grunner fra barn til barn. Hvorfor har barnet denne atferden, og hvilke faktorer her og nå er det som opprettholder atferden?

Ser vi på vansker som er knyttet til individet og som kan være med på å utvikle atferdsproblemer, er dette mest sannsynlig biologisk betinget. Det kan for eksempel være vansker ved for tidlig fødsel og fødselsskader, funksjonshemning og kronisk sykdom. Blant de sterkeste faktorene vi kjenner til for utvikling av atferdsproblemer i førskolealder er uvanlig høy grad av motorisk uro (hyperaktivitet), impulsivitet og aggressivitet. Dette er også de mest karakteristiske kjennetegn ved barn som diagnostiseres med ADHD (Nordahl et al., 2015). Et slikt høyt aktivitetsnivå og kanskje uberegnelig, ustrukturert oppførsel kan føre til at det ofte vil oppstå konflikter med andre (Befring & Duesund, 2016). Andre faktorer som kan nevnes er at barnet har et vanskelig temperament og svake verbale-, sosiale- og emosjonelle ferdigheter. For å sette dette i en forståelig sammenheng vil jeg se nærmere på hva sosiale og emosjonelle kompetanser innebærer.

2.3.1 Sosiale- og emosjonelle kompetanser

Sosial kompetanse handler om de ferdighetene som elevene tar i bruk når de skal omgås andre barn og voksne på skolen, hjemme og i fritidsaktiviteter. Sosial kompetanse dreier seg derfor både om elevenes evne til å innfri krav fra miljøet rundt seg, og til å fremme egne behov og ønsker på en effektiv og sosialt akseptabel måte. I tillegg innebærer sosial kompetanse å skape varige relasjoner til andre barn og voksne, samt å utvikle et sett av ferdigheter som gjør det trygt å delta i forskjellige gruppeaktiviteter. Sosial kompetanse er både sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos barna, men også deres vurdering av sine egne kompetanser (Ogden, 2016). Emosjonell kompetanse omfatter også barnas evne til å gjenkjenne, sette navn på og regulere følelser. Elevene som begynner i første klasse har ulike erfaringer, ulikt temperament og personlighet, og vil derfor reagere ulikt på samme sosiale utfordringer. Ogden viser til fem ulike ferdighetsdimensjoner som er grunnleggende i elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser. Dette er samarbeidsferdigheter, selvhevdelsesferdigheter, selvkontroll-ferdigheter, empatiferdigheter og ansvarlighet (Ogden, 2016). Fallmyr (2017) sier at følelsesregulering er å få hjelp til å finne ro og trygghet. Han peker på følelsene som en viktig årsaksforklaring til utagering. Blant annet dreier det seg om hvordan vi greier å håndtere utfordringer. Har man vansker med selvkontroll, kan følelsene

lett ta over og styre reaksjonene (Fallmyr, 2017). Barnets temperament kan også forutsi atferd. Et rolig temperament kan være dempende, mens et såkalt hissig eller vanskelig temperament kan være med å utvikle atferdsproblemer (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016).

For å utvikle sosiale- og emosjonelle evner trenger barnet støtte og veiledning av gode rollemodeller. Dette er mulig gjennom en trygg voksen tilknytning. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2017) hevder i boken *Se eleven innefra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*, at kjernen i tilknytning er å ha utviklet et følelsesmessig bånd til en annen person (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2017). Mangel på en trygg tilknytning kan føre til problemer i opparbeidelsen av sosiale- og emosjonelle ferdigheter. Eksempelvis kan dette komme til uttrykk om barn har vært utsatt for omsorgssvikt, traumatiske hendelser eller overgrep. Utrygge barn kjenner seg usikre på om tilknytningspersonen er tilgjengelig for dem når de trenger det, fordi sensitiviteten og støtten fra de voksne ikke har vært god nok overfor barnets behov. Barnet kan derfor reagere med tilbaketrekning og mistillit ovenfor voksne. Det er i relasjonen til tilknytningspersoner at barn får hjelp med stress og følelser, og anledning til å føle seg trygge. Det er også slik at de da, etter hvert, lærer å håndtere og regulere følelser på egen hånd (Brandtzæg et al., 2017).

2.4 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Det er viktig å se på miljøet rundt barnet for å forstå hvilke faktorer som kan være med på å dempe, opprettholde eller forsterke atferden. Dette blir beskrevet med risiko- og beskyttelsesfaktorer. Når vi vet hvor viktig sosiale og emosjonelle ferdigheter er, og hvilke muligheter barn har til å utvikle dette gjennom trygge voksne relasjoner, øker betydningen av hvilke oppvekstvilkår barnet har.

En risikofaktor er en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan øke sannsynligheten for atferdsproblemer, og beskyttende faktorer er en hvilken som helst faktor som kan bidra til å fremme en positiv utvikling. Disse to er ikke nødvendigvis det motsatte av hverandre. Beskyttende faktorer er forhold som virker sammen med risikofaktorer og reduserer deres negative innflytelse (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016).

Undersøkelser viser at alvorlige atferdsproblemer hos barn og unge kan bestemmes ved trekk i individet selv og mange kjennetegn i det økologiske systemet, dvs familie, jevnaldrende, skole, nabolag og samfunnet rundt, som spiller sammen og påvirker hverandre gjensidig (Ogden, 2016).

Risikofaktorer

I familien vil en dårlig oppdragelsespraksis representere en sentral og kritisk risikofaktor. Her er det snakk om barn som blir utsatt for manglende stabilitet, struktur, harde oppdragelsesmetoder, nedlatenhet og avvising. Som beskrevet tidligere kan alvorlige risikofaktorer være mishandling og omsorgssvikt som fysisk avstraffelse og seksuelt misbruk. Familiekonflikter og kranling i hjemmet bidrar også til å utvikle atferdsproblemer hos enkelte barn. Andre eksempler på risiko er foreldrenes antisosiale holdninger, misbruk av alkohol eller narkotika, innblanding i kriminalitet og foreldre som har psykiske problemer og eller vanskelige samlivsbrudd (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016).

Skolen er en egen arena med sine risikofaktorer. Disse er knyttet til undervisning og læring, samarbeid og elev-lærerrollen. Risikofaktorer kan være manglende felles holdninger og strategier på den enkelte skole i forhold til forebygging og takling av problematferd og styrking av sosial kompetanse. Andre eksempler er når elever opplever å ikke lykkes i skolen, eller når de blir avvist av medelever og lærere. Når elever opplever et konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, kan skolemiljøet føre til svak tilknytning til skolen (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016).

En risikofaktor ligger i nærmiljøet der barn og unge vokser opp. Spesielt utsatte bomiljøer er de med dårlige sosiale og økonomiske forhold, som lav bolig standard, høy arbeidsledighet og overrepresenterte minoritetsgrupper. Samtidig er høy forekomst av kriminalitet og vold, samt illegal omsetning av rusmidler og tyvegods sammen med manglende helse- og servicetilbud, med på å høyne risikonivået (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016).

Dersom en eller flere av disse risikofaktorene opptrer samtidig, har individet økt risiko for å utvikle problemer (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016).

Beskyttende faktorer

Beskyttende faktorer er faktorer som øker sannsynligheten for at risikobarn eller ungdom i risikozonen ikke utvikler problematferd eller får tilpasningsproblemer i voksen alder.

Beskyttende faktorer kan fungere som vern mot konsekvensene av å befinne seg i risikozonen.

Beskyttende faktorer i familien er blant annet at barnet opplever en varm og støttende relasjon til minst en av foreldrene. Omsorgspreget og utviklingsfremmende oppdragelse i hjemmet, hvor struktur og klare standarder for oppførsel er gitt, er også med på å redusere atferdsproblemer. Dessuten er god kommunikasjon og problemløsningsferdigheter i familien,

som gir god familiestruktur, også sterke beskyttende faktorer (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016)

I skolen er også positive relasjoner en del av de beskyttende faktorer. Gode rollemodeller blant lærere som gir tydelige, samstemte og realistiske forventninger til elevers atferd og mestring, gir positive skoleerfaringer. Om lærer evner å skape interessant og velorganisert undervisning med muligheter for elevene til å oppleve mestring, gir dette gode opplevelser. Et velordnet klassemiljø hvor det er vekt på profesjonell og proaktiv klasseledelse, hvor lærer har god oversikt over elevers utvikling, har vist seg å ha god effekt. Andre elementer som gir positive forhold er en skoleledelse som gir klare føringer, men som også er åpen for andres ideer, og som bygger opp under høy moral hos lærere og elever (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016).

Beskyttende faktorer i nærmiljøet som kan ha en forebyggende og problemdempende betydning kan antas å være fravær av store sosiale og økonomiske forskjeller, god sosial kontroll, trygghet og trivsel i barnas oppvekstmiljø. (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016).

Resiliens, motstandsdyktighet, er også et viktig begrep som innebærer at individet beholder et normalt eller høyt funksjonsnivå, til tross for at hun/han utsettes for negative forhold. Når man benytter seg av resiliens-begrepet, henspiller det på de barn og unge som i det store og hele viser godt funksjonsnivå til tross for motgang og høy grad av risikofaktorer (Nordahl et al., 2016). God tilpasning eller andre tegn på positiv utvikling under risikofylte forhold, er det som kjennetegner resiliensbegrepet best. Oppsummert handler ”resiliens” hos barn og unge om positive psykologiske kjennetegn som sosial kompetanse, men også gode familierelasjoner og mestring av skolearbeid og elevrollen (Ogden, 2016).

En eller flere av risikofaktorene er ofte tilstede ved atferdsproblemer. Noe som er relevant for denne oppgaven er å finne ut hva som er med på å opprettholde atferden. I skolen vil dette si; hva kan de voksne gjøre annerledes i relasjonen til barnet, og derigjennom få til en endring hos barnet. Mestring av skolegangen er viktig for barns motstandsdyktighet, fordi det har vist seg at risikoutsatte elever som ved egen hjelp lykkes i skolen, har større muligheter til å klare seg mot alle odds (Ogden, 2016). Da må vi spørre oss: Hva innebærer det egentlig for barn å gå på skolen?

2.5 Krav til mestring av elevrollen

Vanlige forventninger til barn og unge i dag er at de blant annet skal være hyggelige og greie, interessert i andre, lærevillige, omgjengelige og fleksible. Ser vi nærmere på hva som er forutsetning for læring, er det evne til å forestille seg årsak og virkning i komplekse sammenhenger, og evne til struktur, planlegging og gjennomføring av aktiviteter. Det er forventet at man husker (arbeidsminne), kan holde igjen impulser og har evne til utholdenhet. Fleksibilitet og mestring av raske omstillinger, og samtidig en god evne til å tåle stress, er også forventet. Det er også lagt opp til at elever har evne til å forholde seg rolig og til å roe seg ned, og ikke minst sosiale evner som å forstå andres tanker, følelser og handlinger (Elvén, 2017).

Elevenes faglige prestasjoner er altså ikke det eneste målet på vellykkethet, noe som er like viktig er opplevelse av trivsel, tilhørighet og trygghet. Noen opplever glede og mestring i skolehverdagen ved å utmerke seg med at de kan hoppe høyt eller løpe fort, synge rent, tegne pent, være god i matematikk, empatisk osv. Mye kan man lære, men det er liten tvil om at det er variasjon mellom mennesker når det gjelder mange gode egenskaper. For barn og unge med vansker, om det er individuelle eller miljømessige forklaringer, opplever ofte faglige, sosiale og emosjonelle nederlag (Ogden, 2016).

2.6 Skolens sosiale arena

Skolen er en stor sosial arena med mange muligheter til å utvikle sosiale og emosjonelle kompetanser. Å utvikle vennskap er noe man lærer gjennom erfaring, og det er noe man i stor grad lærer som barn. Hvordan man skal oppføre seg i forskjellige situasjoner og hvordan andre reagerer på en selv, læres gjennom samvær med andre barn. Sosiale relasjoner, vennskap og nærhet er noe man må ”vinne”. Uttrykket ”å vinne venner” er ikke tilfeldig, det forteller at noen har lett for å få venner, andre ikke (Frønes, 2011).

Elever med utagerende atferd opplever ofte konfliktfylte møter med medelever, jevnaldrende, lærere og foreldre (Ogden, 2016). Grunnet omfanget av antisosial atferd har disse elevene uharmoniske relasjoner til andre elever og kan lett bli holdt utenfor lek og samhandling. Barn som både er aggressive og blir avvist av prososiale jevnaldrende er en særlig utsatt gruppe for mistilpasning og atferdsproblemer (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016). Det er derfor nødvendig med veiledning i det sosiale fellesskapet på skolen fordi det nettopp er i fellesskapet at sosiale ferdigheter og identitet utvikles. I samhandling med andre er evne til å

uttrykke seg, kommunikasjon, viktig sammen med forståelse for andre. For småklassene er leken sentral, og i lek skal regler avtales og følges. Dette kan selvfølgelig by på konflikter, og da er evne til å finne løsninger god å ha. Fallmyr (2017) trekker frem at leken er gledens naturlige arena. Sammen med interesse og stolthet er glede den viktigste motivasjonsfaktoren for læring. I sin positive form er glede en følelse som kan endre våre forventninger om fremtiden og igangsette og forsterke kognitive funksjoner som konsentrasjon, planlegging, evaluering og gjennomføringsevne (Fallmyr, 2017). Om man derimot mislykkes i den sosiale samhandlingen med andre, leken, mister man samtidig opplevelse av fellesskap og gleden det kan gi. Skal man fungere godt i fellesskapet, kreves veiledning i sosialt samspill og emosjonell støtte.

Når vi sammenligner forventede krav til mestring av elevrollen og barns ulike forutsetninger, som diagnoser, lav sosial kompetanse, utrygg tilknytning og mangelfull følelsesregulering, er det forståelig at det kan oppstå misforståelser og problematiske situasjoner. Det blir derfor nødvendig å se på hvilke behov disse barna har i skolesammenheng.

2.7 Elevenes behov

Elever med atferdsproblemer har problemer med oppvekst og miljø. De trenger blant annet ryddig struktur, trygge og nære relasjoner, mestringsopplevelser, tilhørighet og aksept.

For barn med eksempelvis ADHD eller Asperger er det viktig å organisere og lage god struktur gjennom skolehverdagen. De trenger ro, orden og oversikt. Deres oppmerksomhetsvansker vil fordre korte arbeidsøkter og tydelige instruksjoner fra lærer. For å skape struktur er det hensiktsmessig å forberede dem på hva som skal skje, hvor det skal skje, med hvem og når. Fordi de kan ha manglende samarbeidsferdigheter og manglende impulskontroll, trenger de også veiledning i sosiale sammenhenger. Fysisk aktivitet kan være bra, samtidig er det viktig å hjelpe dem med å finne ro igjen (Elvén, 2017).

Har eleven for eksempel språkvansker, trengs det ekstra oppfølging i lese- og skriveopplæringen. For elever med auditive vansker er det en fordel om fagstoffet blir presentert med nok visuell støtte, og kanskje en oppsummering etterpå. Elever som har problemer med strukturering, kan slite med å skrive egne tekster og vil derfor trenge hjelp til å organisere tanker og holde orden på hva som skal være med i oppgavene.

Barn med emosjonelle vansker trenger trygge voksne relasjoner som kan gi følelsesmessig støtte og forståelse. De trenger hjelp til å sette ord på og gjenkjenne følelser. De trenger å bli likt, bekreftet og anerkjent. De trenger også å mestre og å gjøre viktige voksne stolte. De trenger hjelp når hverdagslige hendelser kan oppleves som utløsere av sterke følelser (Fallmyr, 2017). Elever med lav sosial kompetanse trenger veiledning og emosjonell støtte for å lykkes i samhandling med andre. Dette gjelder spesielt i klassen hvor det er felles regler som skal følges og i friminutt hvor mange barn skal være sammen i såkalt frilek.

For alle elevene er det viktig at voksne oppleves som trygge relasjoner som er motiverende og klarer å skape begeistring for læring og utvikling. Dette kan best gjøres gjennom mestringsopplevelser, og for å få til dette, må oppgavene være tilpasset elevenes ulike ferdighetsnivåer (Elevén, 2017).

I skolesammenheng vil behovene mest sannsynlig være sammensatte og ulike. De kan være knyttet opp mot de forskjellige fag og deres ”klasserom”. Med dette menes at det er ulike forutsetninger til deltakelse og mestring i eksempelvis håndverksfag eller i mer teoretiske fag, eller også i skolens friminutter. Steinerskolens pedagogiske idégrunnlag bygger på menneskets allsidighet, og undervisningen er lagt opp med lik vekt på teori, kunst, håndverk og motorisk trening. Vi skal nå se nærmere på steinerskolen.

3 Skolen: Steinerskolens pedagogiske grunnidé. Læreplan, lærerens rolle og miljøet rundt elevene.

3.1 Steinerskolens pedagogiske grunnideer

Rudolf Steiners pedagogiske ideer har utgangspunkt i hans filosofiske og antroposofiske virksomhet. Antroposofien forholder seg til menneske, natur og samfunn på en spirituell såvel som en materiell måte. Steiner beskriver mennesket som bestående av legeme, sjel og ånd og at menneskets åndelige natur eksisterer ut over liv og død. Steiner hevder at den viktigste side ved menneskets utvikling på jorden, er utviklingen av den menneskelige bevissthet, som finnes i menneskets sjel liv. Steiner sier videre at det er i sjelen at ånd og legeme møtes, og at det der virker tre sjelskrefter som er tanke, følelse og vilje. Han beskriver også menneskets

utviklingsvei gjennom fire eksistensnivåer, basert på 7-årsperioder, og pedagogikken er antroposofiens redskap til denne utviklingen (Læreplan, 2007).

3.1.1 Menneskets natur og utviklingsvei

Arve Mathisen (2014) har i *Oversikt – steinerpedagogisk idè og praksis*, gjort rede for ideene bak steinerskolens læreplan og de vesentligste elementene i steinerpedagogisk praksis.

Et element er Steiners beskrivelse av menneskets sjelelige kraftsenter med tanke, følelse og vilje som en tredelt struktur. I dette ligger betydningen av at det tankemessige, det emosjonelle og det handlingsmessige står i fruktbar sammenheng. Grunnlaget for læring og utvikling ligger i viljes-handlinger som relateres til følelsesmessige erfaringer og intellektuell læring som et praktisk pedagogisk prinsipp (Mathisen, 2014).

Steinerpedagogikkens utviklingsforståelse beskriver også ulike temaer for oppveksten knyttet til tre perioder på syv år, og hver av disse syvårsperioder krever sin egen pedagogiske ivaretagelse (Læreplan 2007, s.5).

3.1.2 Menneskets utvikling gjennom syvårsperioder

I følge Steiner er den menneskelige utvikling preget av syvårsrytmer. Den første syvårsperioden er rettet mot utviklingen av viljen og mot kroppens konstitusjonelle modning. For barnehagen og elevene i første klasse legger pedagogikken vekt på at læring best skjer gjennom etterligning og lek knyttet til et stort spekter av sansende og bevegelsesmessige erfaringer. I den andre syvårsperioden utvikles fornemmelsen, og det legges derfor vekt på at all undervisning skal ha et følelses- og opplevelsesinnhold. Her vektlegges læring basert på en god og tillitsfull relasjon mellom lærer og elev. I første del av perioden er undervisningen rettet mot elevenes opplevelsesmessige og billedskapende evner gjennom kunstnerisk bearbeidelse. Senere legges det mer vekt på en tenkende forståelse. I den tredje syvårsperioden rettes undervisningen i hovedsak mot elevenes egen dømmekraft og mot ungdommenes nye muligheter for etisk engasjement ved at de utvikler en ansvarlig og kjærlighetsfull relasjon til verden (Læreplan, 2007).

3.1.3 Steinerskolens læreplan

Steinerskolens idegrunnlag og læreplan er bygget på disse grunnprinsippene. Sjelskreftene tanke, følelse og vilje, skal styrkes og harmoniseres gjennom skolens undervisningstilbud. Planen skal også ta hensyn til barnets egenart og utviklingsvei. Ideen er at barnet skal kunne utvikle seg til et fritt tenkende menneske, med kjærlighet for natur og mennesker i den verdenen og det samfunnet det lever i (Mathisen, 2014).

Steiner så viktigheten av at mennesket skulle forbinde seg med verden og styrke sin mulighet til å ta ansvar for alt levende. Pedagogikken er derfor forsøkt tilrettelagt slik at det enkelte barn går gjennom en dannelsesprosess. I steinerpedagogikken blir barnets individualitet fremhevet som en kilde til nyskaping og kreativitet. Evnen til etiske handlinger og personlig utvikling forbindes med det individuelle i hvert barn. For at dette innerste og dypere sett hellige i alle mennesker skal komme til sin rett, vil pedagogikkens målsetning være å skape best mulige forutsetninger, hvor læreren er medhjelper og læreplanen er inspirasjonskilden.

Steinerpedagogikken har som ideal for skolegangen helhetlig sett at elevene skal ha bearbeidet de sentrale kunnskapsmotivene innenfor alle skolefag gjennom handlende erfaring, emosjonell opplevelse og tankemessig forståelse. Kunnskapsbegrepet i denne læreplanen inkluderer ferdigheter av praktisk, følelsesmessig, teoretisk og sosial karakter. I tillegg til kunnskapens mentale forankring anerkjenner steinerpedagogikken også en kroppslig, situert og intersubjektiv kognisjon (Arve Mathisen, 2014, s.6).

Steinerskolens pedagogiske oppbygning har lik vekt på teori (tanke), kunst (følelse) og håndverk (vilje) gjennom hele skoleløpet og baserer seg på 13 år, fra 1 klasse til 3. videregående trinn. Det finnes også steinerpedagogisk barnehage tilknyttet de fleste skoler.

3.2 Steinerskolen og inkluderingsprinsippet

Som nevnt i innledningen er det slik at selv om steinerskolen har revidert, gjort tilpasninger lokalt og i forhold til tidsånden er den likevel preget av disse sterke pedagogiske tradisjoner og føringer helt tilbake til Steiners tid (100 år tilbake).

Det er med tiden blitt flere ytre krav og rettigheter knyttet til opplæring og inkludering. Opplæringsloven skal ivareta barn og unges behov og rettigheter og skal tydeliggjøre hvilke plikter og oppgaver som hviler på skolen av oppfølging og forebygging. Det er spesielt tre

områder i skolen hvor opplæringsloven er gjeldene og som skal nevnes i denne sammenheng. Det første er *Elevenes skolemiljø* som er beskrevet i Oppl. kapittel 9 A. Kort oppsummert gir denne loven alle elever i grunnskoler og videregående skoler rett til å ha et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det andre området handler om retten til *Spesialundervisning*, som vi finner i Oppl. kapittel 5. Her er det forklart at elever som ikke har eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Det tredje og siste området er opplæringslovens § 15-3 som er *Opplysningsplikt til barneverntenesta*, denne loven skal sikre barn og unges rett til tiltak fra barnevernstjenesten når det er nødvendig.

Når det gjelder skolen og inkluderingsprinsippet skal: ”Den inkluderende skolen tilpasse undervisning, læringsaktiviteter og læringsmiljø til variasjoner i elevgruppen slik at alle får opplæring som samsvarer med forutsetningene de har.” (Ogden, 2016, s.92). Morken (2015) hevder at inkludering dreier seg om fellesskap og mangfold som det normale og at alle passer inn. I inkluderingsbegrepet ligger også et program for utvikling av skolen med vekt på miljø- og systembetingelser fremfor vektlegging av særomsorg og spesialundervisning. Dette kommer frem av opplæringsloven hvor det står at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger (Morken, 2015). Elvén (2017) påpeker at om vi som arbeider i skolen skal lykkes med undervisningsoppdraget, må skolen tilpasses forutsetningene (Elvén, 2017).

3.3 Lærers betydning

«En lærer som i den daglige undervisningen møter hver av sine elever med en spørrende respekt for nettopp dette barnets egenart, vil være medskaper i en etisk relasjon.» (Mathisen, 2014, s.5) Lærers oppgaver går fra å skape tillit hos barn og unge, til kreativ formidling av undervisning, selvstendig læreplanarbeid og skoleforvaltning. Å pleie og utvikle relasjonen mellom lærere og elever utgjør en grunnsøyle i steinerpedagogikken, og dette legges det stor vekt på. Lærers utfordring blir å utforme en motiverende, levende og kunnskapsformidlende undervisning. Steinerpedagogikken tilstreber at den samme læreren følger klassen gjennom flere år nettopp fordi vektlegging av relasjon, orden, struktur og kontinuitet er av stor betydning. I småklassene blir læreren en autoritet. Læreren må ha tilegnet seg det han/hun formidler for å stå frem som et kompetent menneske barnet kan ha tillit til (Læreplan, 2007).

3.3.1 Undervisningens generelle oppbygning og struktur.

Som det står i steinerskolens læreplan, er undervisningen bygget opp med lik vekt på teoretiske, kunstneriske og praktiske fag, og dette gjelder for alle alderstrinn. Skoledagen begynner med hovedfag, en dobbelttime som varer i 90-120 min. Her undervises det i norsk, matematikk, samfunnsfag og naturfag i perioder med varighet på 2-5 uker. I flere uker fordypes elevene seg i ett bestemt tema som gir gode muligheter for gruppearbeid og prosjekter. Etter hovedfag er de forskjellige fagtimene lagt. Dette er fag som krever jevnlig øvelse, som språk, matematikk og norsk. På midten av skoledagene er det også forsøkt å legge enkelte av kunstfagene, mens gymnastikk og håndverk avslutter dagen. Denne inndelingen er lagt etter prinsippene om en tredeling av skoledagen der undervisningen begynner med teoretiske fag, fortsetter med fag som har en gjentakende ferdighetsøvelse, og avslutter med fag der bevegelse og viljes-aktiviteter er fremtredende. Foruten fast dagsrytme og periodeundervisning legger steinerpedagogikken stor vekt på årstidene og har årstids-markeringer hvor hele skolen deltar (Læreplan, 2007).

3.4 Arbeidsmetodene

Oppbygningen av den enkelte time er, som dagsrytmen, lagt opp med sekvenser med appell til følelse, handling og tanke. Pedagogikken legger vekt på elevenes interesse, engasjement og evnen til å gå inn i lærende erfaringer med lyst og glede (Læreplanen 2007, s.15).

Skoledagen begynner til samme tid hver dag, med hovedfag. Hovedfag har i småklassene hovedfokus på lese og skriveopplæring samt øvelser i formtegning, sistnevnte er en enkel form for frihåndsgeometri. Det er lagt opp til faste aktiviteter i alle timene med rom for gjentakelser og fordypning av fagstoffet. En hovedfagstime starter oftest med sang, resitasjon, bevegelse og sosiale leker. Så følger en sekvens med samtale. Det nye som ble gjennomgått dagen i forveien er sovet på, og nå er oppgaven å skape en god samtale omkring forståelsen av det aktuelle faget. Den muntlige undervisningsformen og påfølgende samtaler spiller en stor rolle i steinerskolene. Grunnideen er at en levende dialog mellom lærer og elev skaper atmosfære av trygghet og vektlegger en sosialt utviklet forståelse i gjensidig respekt og verdsettelse (Læreplan, 2007).

Etter samtalen er det tid for elevenes eget arbeid. Som oftest skjer bearbeidelsen av fagstoffet i form av at elevene skriver og tegner egne arbeidsbøker. Arbeidsboken brukes til øving av bokstaver, tall og formtegning i tillegg til at elevene tegner fra innholdet i lærerens fortellinger. I sammenheng med den første skrive- og leseopplæringen skriver elevene enkle setninger hentet fra fortellerstoffet. Etter arbeidsstund, og til sist i hovedfag, blir nytt fagstoff gjennomgått.

All undervisning i småklassene legges opp til å gå fra bilde til begrep. Pedagogikken i steinerskolen benytter seg i denne syvårsperioden av litteratur og historier med moralsk innhold, fylt med smerte og sorg, glede, tapperhet og kjærlighet. Barnet gjenskaper det de lærer gjennom lek, de gjenforteller, tegner og skriver for å styrke hukommelsen. Eksempelvis læres bokstavene utfra bilder og ikke fra abstrakte symboler. Alven blir til A og slangen til en S, på denne måten følger utviklingen en naturlig vei. Dette vil si at lærestoffet utvikler seg fra det billedlige gjennom historier og fortellinger til det mer forstandsmessige (Læreplan, 2007).

Foruten arbeidsboken blir fagstoffet også bearbeidet gjennom ulike kunstneriske aktiviteter som modellering og maling. Andre fagtimer er håndarbeid hvor blant annet finmotoriske ferdigheter øves gjennom eksempelvis strikking og hekling. I småklassene er også fremmedspråk en del av undervisningen, med vektlegging på sang, resitasjon og sosiale leker (Læreplan, 2007).

Et annet eksempel på en type aktivitet i småklassene er eurytmi, et fag som er spesielt for steinerskolene. Det hører inn under bevegelsesfagene sammen med dans og kroppsøving. Eurytmi brukes i hovedsak innen scenekunst, pedagogisk kunst og i sammenheng med terapi.

I årene 1. til – 4. klasse inngår eurytmifaget i en viktig sosialiseringsprosess. Evnen til å lytte til musikk og tekst står sentralt. Derfor benyttes akustisk instrument, fortellinger og dikt, tematisk hentet fra eventyrene, legendene, dyrefablene og årstidsfestene, det vil si fra lærestoff eleven ellers møter i skolehverdagen og skoleåret. Elevene utfordres i disse årene i hovedsak som del av en gruppe og i gruppebevegelser. Elevenes naturlige evne til etterligning, interesse og innlevelse er grunnlaget for arbeidet. De aller fleste øvelsene utføres i ring eller i forhold til enkle former, spiraler og flettemønstre (Læreplan, 2007, s.66).

Steinerskolens arbeidsmetoder gir en allsidig og varierende skoledag og skal appellere til barnets sjelskrefter tanke, følelse og vilje. Her er både kognitive, emosjonelle, praktiske og motoriske oppgaver lagt inn i undervisningen.

4 Eleven og skolen: Pedagogikkens innhold og oppbygning som dempende eller forsterkende faktorer for atferdsproblemer

4.1 Arbeidsmetode og elevenes behov

Skolen kan være en beskyttende faktor for barn med atferdsproblemer, eller den kan være med å forsterke og opprettholde vanskene (Nordahl et al., 2015; Ogden, 2016). For bedre å forstå utagering skal vi nå se på steinerskolens arbeidsmetoder i sammenheng med de ulike behovene til elever med atferdsproblemer.

Som beskrevet i forrige kapittel begynner dagen i småklassene oftest med aktiviteter som sang, bevegelse, resitasjon og sosiale leker (Læreplan, 2007). Her har elevene gode muligheter til å øve seg i blant annet sosialt samspill med andre. Elever med oppmerksomhetsvansker kan lettere huske tekster som synges, og rytmiske, gjentakende bevegelser kan øve opp konsentrasjonen og grovmotoriske ferdigheter. Når vi derimot ser på hva som skal til for å gjennomføre slike aktiviteter, kan dette bli en utfordring for enkelte elever. Når hele klassen skal reise seg og danne ring eller bevege seg i rommet, blir situasjonen fort uoversiktlig med mye lyd og uro. De fleste barn tåler dette, men for barn med behov for struktur og oversikt, kan dette være nok til å utagere.

Deretter følger en samtale mellom lærer og elever om temaet i undervisningsperioden. Den muntlige formidlingen blir vanskelig for barn som ikke er auditivt sterke, som derimot hadde hatt behov for mer visuell støtte for å følge med. Disse elevene kan fort falle ut av fortellingen, virke uinteressert og bli urolig. Elever med oppmerksomhetsvansker har dessuten problemer med å holde fokus over tid. Det vil også kunne oppstå konflikter i en samtaleform. En slik ”form” krever at eleven rekker opp hånden, klarer å vente på tur, og samtidig klarer å lytte til andre. På den andre siden er dette øvelser som hjelper å bygge opp sosiale- og emosjonelle kompetanser.

Så er det tid for elevenes eget arbeid. Det gis rom for og hjelp til elevenes individuelle og felles tekstskaping, og arbeidsbøkene vil inneholde både avskrifter, diktater og egenproduserte tekster i ulike variasjoner (Læreplan, 2007). For barn som ikke har utholdenhet og stadig skifter fokus, vil et arbeid i arbeidsboken være for tidkrevende. Foruten å produsere tekst og tegninger er dette en øvelse i struktur, selvstendighet og utholdenhet. Å fullføre arbeidet er ofte et problem, resultatet kan bli en ufullstendig og kanskje slurvete arbeidsbok som igjen kan gi dårlig mestringsfølelse. For andre elever igjen vil et slikt arbeid

være tilfredsstillende. Her har eleven mulighet til å skape flotte kunstverk som gir mestring og selvfølelse. Det er også en god øvelse for å opparbeide utholdenhet.

Ved siden av arbeidsboken benyttes det en rekke andre former for faglig bearbeidelse i steinerskolen som maling, modellering med mer (Læreplan, 2007). Dette gir rom for selvhedelse for barn som ikke mestrer skriving og lesing godt, samt god finmotorisk øvelse. En slik skoletime avsluttes gjerne med at læreren gjennomgår nytt stoff, og alle må følge oppmerksomt med. For elever med atferdsproblemer kan tidsperspektivet på 90-120 min være uoverkommelig i en slik kompleks sosial situasjon. Det er mange anledninger for barn med vansker til å mislykkes faglig, sosialt- og emosjonelt i løpet av en slik lang undervisningstime. Samtidig kan variasjonen i undervisningen være med på å ”gjøre tiden kortere” og de ulike aktivitetene mer motiverende til å delta.

For barn med blant annet motorisk uro og manglende selvkontroll kan eurytmi være en utfordring. Når man står i sirkel og ser på andre og selv blir sett, samtidig som øvelsene ikke er noe man mestrer fra før, skjer det en eksponering som det kan være vanskelig å takle. Det blir veldig synlig om man gjør ”feil”, og motivasjonen til å prøve igjen kan forsvinne. Det er også nødvendig i dette faget at elever følger konsentrert med og samtidig klarer å følge lærerens anvisninger. Elever med eksempelvis ADHD har vansker med struktur og tålmodighet og klarer ikke å vente på tur. Elever som sliter med sosiale og emosjonelle vansker og som derfor ikke opplever å lykkes i fellesskapet, kan kjenne på negative følelser som igjen kan føre til utagering. På den andre siden vil det å øve og mestre en slik undervisningstime, være med på å styrke sosiale- og emosjonelle kompetanser.

Skolen representerer en naturlig og viktig arena for barn til å treffe og være med venner. Når det gjelder medelevers betydning for den enkeltes trivsel, er det mest nærliggende å fremheve behovet for tilhørighet. I steinerskolen er det spesielt lagt opp til fellesaktiviteter og sosiale leker. Timene i småklassene er bygget opp med tanke på felles klasseromsundervisning der alle skal delta. Det øves samspill med andre gjennom rollespill, musikk og sang, bevegelse og rytmiske aktiviteter (Læreplan, 2007). For elever med atferds-, sosiale og emosjonelle vansker kan en stor klasse virke mot sin hensikt. For å ha mulighet til å opparbeide seg slike samhandlings-ferdigheter er det kanskje nødvendig med mindre grupper eller en-til-en veiledning for å forstå det sosiale samspillet og holde oversikt i hva som er felles regler. Emosjonelt sårbare elever kan oppleve undervisningens kunstneriske elementer og

følelsesinnhold som utløser for sterke følelser og kan, på grunn av dette, trenge ekstra oppfølging og til tider også skjerming (Fallmyr, 2017). Det er også slik at elever med atferdsproblemer trenger en trygg voksentilknytning for å føle seg trygg i sosiale sammenhenger. En voksen som eleven har tillit til, vil kunne ha mulighet til å veilede og hjelpe (Brandtzæg et al., 2017).

Som vist over er det i arbeidsmetodene muligheter for både å opprettholde problematferd og harmonisere atferden. Det er i de tilfellene der problemene opprettholdes og/eller forsterkes at det er nødvendig med ulike tiltak.

5 Spesialpedagogiske tiltak i steinerskolen

5.1 Hvordan forebygger og håndterer steinerskolen atferdsproblemer?

Steinerpedagogikkens innhold er altså bygget opp på en kunstnerisk og praktisk tilnærming av fagstoff gjennom undervisningens sosiale struktur. Dette skal være med på å harmonisere barnets sjelskrefter tanke, følelse og vilje, og kan også ses på som en forebyggende grunnmetode. Når barn av ulike grunner, som beskrevet i kapittel 4, ikke klarer å ta del på lik linje med andre i denne pedagogiske formen, vil det på steinerskolen kunne gis et ekstra og mer målrettet tilbud av de samme grunnmetodene. Da i en en-til-en situasjon, eller i liten gruppe med assistent, pedagog eller terapeut. Dette har vært en del av tilretteleggingen i skolens pedagogiske tilbud, men også anvendt som del av spesialundervisningen for elever med særlige behov. I steinerskolene gjøres det utstrakt bruk av assistenter som en del av spesialundervisningen, så langt jeg har oversikt gjøres dette også i de offentlige skolene.

5.2 Vanlig praksis av håndtering, et eksempel

Jeg har valgt å bruke et eksempel fra min egen praksis for å beskrive en typisk håndtering av utagering i småklassene.

Elev i 2. klasse sliter med manglende selvkontroll og aggressive handlinger. Han har konsentrasjonsvansker og viser motorisk uro. Lærer har mistanke om ADHD- diagnose og foreldrene har meldt barnet opp til BUP (Barn og ungdoms psykiatri...) for utredning. I

mellomtiden har eleven slitt i det sosiale fellesskapet i klassen, og skolen har sett det som nødvendig å ansette en assistent for å bistå. Eleven opplever flere negative situasjoner i klasserommet og utagerer mye. Medelever er redde og det er blitt vanskelig å være venn med eleven, flere har kjent på fysisk smerte fordi de har blitt slått eller dyttet eller fått ting kastet på seg. Selv har eleven kjent på mange dårlige følelser, frustrasjon og mangel på mestring. Pga. konsekvensene utageringen forårsaker, ser skolen det som viktig å hindre at slike situasjoner oppstår. Dette gjøres ved at eleven blir tatt ut av klassefellesskapet og plassert en-til-en med assistent. Eleven har heller ikke mulighet til å delta i eurytmiundervisningen, fordi denne undervisningsformen er for komplisert å takle, og eleven får istedenfor timer med terapeut i modellering og maling. Handlingsplanen går ut på at eleven skal tilbakeføres til klassen litt etter litt. Det er lagt opp til en sakte tilnærming, der det samtidig arbeides med fag, helseterapi/pedagogikk og sosialtrening i mindre gruppe. Gjennom hele prosessen er PP-tjenesten med som rådgivende instans og barnet er under utredning.

Når slike situasjoner oppstår må skolen handle og sette inn tiltak umiddelbart. Det er på dette tidspunktet ikke gjort en sakkyndig vurdering fra Pedagogisk Psykologisk- tjeneste, men eleven er oppmeldt og PP-tjenesten følger prosessen som en rådgivende samarbeidspartner for skolen.

5.3 Spesialundervisning

Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen og som har definerte lærevansker og funksjonshemninger, kan bli tatt ut av stor klasse for å bli undervist i grupper eller en-til-en, i følge retten. (Oppl. §5-1 til §5-9) Selv om inkludering ofte settes i forbindelse med spesialundervisning og elever med definerte lærevansker og funksjonshemninger, gjelder begrepet for alle elever som hindres i full deltakelse i skolen. Det kan være elever som har motivasjons- eller atferdsproblemer, elever som på grunn av emosjonelle vansker eller traumatiske opplevelser fungerer dårlig/mestrer elevrollen dårlig. Disse elevene blir blant annet omtalt som elever med spesialpedagogiske eller spesielle behov og elever med utfordrende atferd (Morken, 2015).

For å få spesialundervisning må det foreligge en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. Tilrådommen, skal gi skolen informasjon om hva PP-tjenesten mener vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Utfra dette dokumentet gjør skolen et vedtak som utløser resurser fra

kommunen. Ressurser til spesialundervisning er viktig når det gjelder å sette inn ekstra tiltak, og det er nødvendig for steinerskolen å legge til rette for et godt samarbeid med PP-tjenesten. Det er imidlertid ulike begreper og tenkemåter når det er snakk om spesialundervisning. Steinerskolen vektlegger øvelser av pedagogikkens kunstneriske grunnmetoder mens PP-tjenesten gir råd som går ut fra en mer intellektuell tilnærming.

Tett samarbeid med foreldre er spesielt viktig i denne prosessen. De kan etter loven takke nei til spesialundervisning, og det er derfor nødvendig med åpenhet og informasjon når problemer oppstår. Dette innebærer oftere møter med foreldre, skole, PP-tjenesten og kanskje BUP, og konkret veiledning i relasjon til situasjoner som oppstår på skolen og i hjemmet. I veileder for skolen (2018) står det at foreldre til barn og unge med spesielle utfordringer opplever oftere at samarbeidet med skolen er vanskelig. Å lytte til foreldrenes kunnskaper og beskrivelser av eget barn er derfor av stor betydning og skaper god kontakt. Det er viktig at skolen og lærerne har vilje til å se alle foresatte som betydningsfulle ressurser for barns læring, utvikling og resultater på skolen (Veileder for skolen, 2018).

Det er som beskrevet i oppgavens første del mange grunner til utagering blant barn. Det er derfor i denne sammenheng viktig å vite når skolen kan ivareta barnets behov og når det er aktuelt å melde bekymring til barnevernstjenesten. Skolen må vite sin begrensning og ved mistanke om omsorgssvikt er det skolens plikt til å melde fra om dette.

5.4 Assistentens rolle i steinerskolen

Utenom familien er skolen den viktigste oppvekstarenaen (Tangen, 2016). Den har ansvar for å legge til rette for tilegnelse av fag og ferdigheter, og for sosial og personlig utvikling. De fleste lærere vil møte elever med utfordrende atferd, og alle lærere må derfor være rustet for å håndtere dette (Ogden, 2016). Når behovene til eleven er så store at læreren ikke klarer å imøtekomme dem, er det nødvendig med ekstra voksenressurser i klassen.

Overordnede mål, som man bør tenke på når man er sammen med barna, er tålmodighet, utholdenhet og fokus på det som er bra. For en lærer som underviser en hel klasse på 27 elever, blir det vanskelig å imøtekomme barn med spesielle behov, i det omfanget som kan være nødvendig. I artikkelen ”Pedagogiske tiltak for barn med ADHD”, av Bjarte Sanne og Kirsten Flaten (2012) står det at barn med for eksempel oppmerksomhetsvansker og

manglende selvkontroll har behov for kontinuerlig voksenstøtte som kan veilede gjennom skoledagen. I steinerskolen, som i kommunale skoler, har det vært praktisert å ansette assistenter for å bistå elever med ulike vansker. Disse elevene trenger umiddelbar opplevelse av ros når de mestrer, og et alternativ til løsning ved uønsket atferd, og da kan assistenten være nyttig. Hvis assistentens oppgave derimot er begrenset til å hindre barnet i dårlig oppførsel, vil vedkommende fort bli oppfattet som en uønsket og stigmatiserende inntrenger (Sanne & Flaten, 2012).

I undervisningssammenheng er det spesielt den lange hovedfagsøkten som krever bruk av assistent foruten i pausene med frilek. De mange overgangssituasjonene gjør det også vanskelig for elevene å fungere på en god måte. De har derfor god bruk av en voksen som hjelper dem med å huske på å sette seg, eller hjelpe med å forklare hva læreren sa underveis i timen, samt å huske å holde fokus når man skal ut og kle på seg i gangen, med mer. Sanne og Flaten (2012) hevder at det som kan være avgjørende for tiltaket er om assistenten har innsikt, kompetanse og verktøy til å håndtere dette på en smidig god måte. Et annet aspekt er om assistenten har anledning til opparbeide seg en autoritet i relasjonen med eleven når det i all hovedsak er lærer som bestemmer i klasserommet (Sanne & Flaten, 2012).

5.5 Bruk av tvang og makt

I skolen må vi håndtere elevers sinne og manglende selvkontroll i mange ulike situasjoner. Noen ganger der og da, idet de oppstår, for å redde en annen elev, andre ganger ved å bare vente og holde seg i bakgrunnen. *Matthews lov* sier at: ”Enhver form for fastholding er et pedagogisk nederlag. Og at alle pedagogiske nederlag krever en handlingsplan.” (Elvén, 2017, s.74). Elvén sier videre at å benytte seg av nødverge er per definisjon noe du som pedagog skal gjøre utelukkende i nødstilfeller, det vil si i forbindelse med sjeldne og uforutsigbare hendelser. Det er altså mulig å benytte seg av nødverge en eller to ganger når en ny situasjon oppstår. Men en tredje gang har det blitt en metode, og da er det ulovlig (Elvén, 2017). Dette begrunnes med at risikoen for skade er vesentlig for alle involverte når man intervensjonerer fysisk. Slike situasjoner er forferdelige og kan få store konsekvenser for alle berørte. Den er traumatiserende både for elevene og lærer/assistent. Dette er en løsning som trapper opp konflikten. Det er viktig å finne ut hvordan lignende situasjoner skal kunne unngås i fremtiden (Elvén, 2017). Opplæringsloven fastslår at ”(...) fysisk refsing eller annen krenkende behandling må ikke nyttast” (Oppl. §2-9). For skolen er det viktig å utarbeide en

handlingsplan. Handlingsplaner for konfliktsituasjoner er enkle lister for hvordan du skal handle når en konflikt er under oppseiling (Elvén, 2017).

5.6 Ulike løsninger som kan redusere problematferd og utagering

Å være vitne til barn som utøver vold, er å være vitne til mennesker som ikke har det godt. I møte med sine egne frustrasjoner fyrer barnet seg opp og tar det videre i form av negative handlinger. Avmakt og frustrasjoner kan være som tidligere beskrevet, resultat av flere ting. Det er nødvendig å lage en handlingsplan, og den bør ivareta utøver, de utsatte og de som er vitner til utageringen. Planen bør være fremtidsrettet, der målet er å skape atferdsendringer for dermed å kunne hindre nye episoder (Elvén, 2017). For alle parter gjelder Opplæringslovens kapittel 9A. (*Elevenes skolemiljø*).

Det finnes mange metoder å jobbe etter. Fallmyr (2017) snakker om to ulike måter å arbeide på. Det første er atferdspsykologiske metoder som kan ses på som ytre regulering av indre prosesser. Dette er forklart med kognitive (tankebaserte) metoder som top-down-regulering, hvor tanker (som produseres øverst i hjernen) regulerer følelser (som produseres lenger ned i hjernen) og atferd (Fallmyr, 2017). Det finnes flere metoder som kommer inn under denne tankemåten og som PP-tjenesten gir i sine tilrådninger.

Det andre er følelsesfokusert samspill og problemløsning som kan ses på som bottom-up-prosesser, hvor man forandrer følelser, tanker og atferd med følelser (Greenberg i Fallmyr, 2017, s.22). Følelsesregulert samspill bygger på tre nivåer: Følelsesfokusert kommunikasjon eller empatisk bekreftelse, som er å legge merke til, akseptere og bekrefte med ord de følelsene som ligger under atferd. Følelsesguiding er å hjelpe barn eller ungdom med å forstå og bruke følelser slik basale psykologiske behov som for eksempel tilknytning/tilhørighet, autonomi/selvbestemmelse og utforskningsbehov/mestring blir dekket. Det siste nivået er følelsesutforskning som er å endre en fastlåst eller kaotisk sinnstilstand som ikke går over, eller som stadig kommer tilbake (Fallmyr, 2017).

Det finnes også andre måter å hjelpe elevene på. Ser vi på friminuttet, så er det noen elever som er kjempeflinke til å strukturere tiden sin og finne på gode aktiviteter, og de havner svært sjelden i konflikter. Andre har ikke disse evnene. For dem er det fint om noen andre strukturerer aktivitetene for dem i friminuttene, i form av avtaler eller forslag (Elvén, 2017).

Gjennom leken kan vi se hva som interesserer barna. De leker det de er opptatt av, og dette kan de voksne spille videre på. Uavhengig av hva slags lek barna er i, sier det noe om barnas ferdigheter. Hvordan samhandler de med hverandre og med voksne? Bruker barnet språket aktivt, hvordan er barnets kroppsspråk, klarer det å gå inn i en rolle? Klarer barnet å forholde seg til kontekster som er skapt av andre? For å fremme barnas sosiale kompetanser må man observere hva barnet trenger for å mestre i leken og i sosiale situasjoner. Deretter kan en gå inn og se hvilke ferdigheter barnet trenger for å bli mer kompetent (Frønes, 2010).

Ogden (2016) hevder at skolen kan arbeide for at elever skal utvikle mer positive holdninger til læring, skolen, lærere og medelever, gjennom å gi mestringmuligheter og gjennom inkluderende og trivselsskapende tiltak (Ogden, 2016).

5.7 Hvilke kunnskaper og ferdigheter er nødvendige for å kunne redusere og hindre utagering.

Skolen kan gi et bidrag til disse barnas psykiske helse gjennom å tilby trygge relasjoner. Dette på lik linje med behovene og tilretteleggingen for elever med lærevansker eller andre kognitive vansker (Brandtzæg et al., 2016).

I møte med barn med ulike forutsetninger er det vanskelig å ha én mal for hvordan håndtere voldelig atferd. Klarer vi å snu barnet før et aggresjonsutbrudd, har man redusert risikoen for nye episoder og i tillegg avverget situasjoner som kan være svært ødeleggende for eleven selv, medelever og lærer (Elvén, 2017). Vold er noe som berører og angår oss enten vi er offer, utøver eller observatør. Hvordan vi forholder oss til volden, vil være forskjellig, men som hjelpere i skolen bør vi være forpliktet til å møte denne problematikken med forståelse og kompetanse (Elvén, 2017). Det som ofte kan bli en utfordring er kompetansemangelen som kommer til uttrykk gjennom den utbredte bruken av ufaglærte assistenter i skolen, og av det faktum at 40 prosent av spesialundervisningen gis av ufaglærte (Ogden, 2012).

For å få et godt klassemiljø er det viktig å lære barna et felles følelsesspråk; elevene må kunne sette navn på grunnleggende følelser. Elevene må oppdage hvordan følelser kommer til uttrykk hos seg selv og andre, og de må oppleve hvordan tanker, følelser og handlinger påvirker hverandre gjensidig. Fallmyr (2017) beskriver ni egenskaper som former gode relasjoner. Disse er pålitelighet, tydelighet og forutsigbarhet. Videre er det å være åpen og

involverende, være anerkjennende og ha humoristisk sans, og evne til å skape positive følelser. Viktig er også konflikt- og følelshåndterende egenskaper og sist, men ikke minst, empati (Fallmyr, 2017).

Ved grensesetting og atferds-korrigerer er det en stor risiko for at eleven opplever det som følelseskorrigerer, at det da er ikke-aksept for følelsessignalene. Fallmyr (2017) sier at utfordringen er å anerkjenne følelser når man korrigerer atferd (Fallmyr, 2017). Elvén hevder læreren har en autoritetsrolle. Han sier at det å lede ikke er det samme som å bestemme, men at det er å sørge for at andre lar en bestemme. Altså at man blir leder når noen følger. Videre sier han at det eneste som har en effekt, er engasjerte voksne som har en nær relasjon til elevene og løser opp negative gruppeprosesser idet de oppstår. Ansvarer må ligge hos de voksne i skolen. først da kan vi være sikre på at vi får mulighet til å skape de forandringene som er nødvendige (Elvén, 2017).

Oppsummert ligger forutsetningen for å kunne redusere og forhindre utagering blant barn hos alle de voksne som arbeider i skolen. Dette krever at både pedagoger og assistenter forstår atferd og kan håndtere atferd på en god og veiledende måte. Dette er kompetanse som finnes blant annet i barnevernspedagogisk utdanning og vernepleie. Assistenter som har fagbrev i barne- og ungdomsarbeid har også kunnskaper innenfor dette feltet.

5.8 Hvor går grensen?

Elever med atferdsproblemer som i tillegg presterer dårligere enn de har forutsetninger for, skaper ofte uro og konflikter i læringsmiljøet og de blir derfor ofte plassert i egne grupper, klasser eller skoler. Dette kan bety at inkluderingsprinsippet ikke gjelder for alle, men derimot bli sett på som en ekskludering av enkelte barn og unge (Ogden, 2016).

Det er derimot ikke full enighet blant fagfolk om at inkludering er den beste løsningen for alle elever. Den avvisende holdningen kan være fordi oppfatningen er at elever med spesielle behov virker negativt inn på læringsmiljø og undervisning. Enkelte lærere mener også at de ikke har den pedagogiske kompetanse disse elevene trenger og at det er en oppgave for spesialister. Dessuten kan foreldre ønske at deres barn får et alternativt skoletilbud hvor både kompetanse og erfaring blant de som arbeider der, er høyere og bredere. (Ogden, 2016)

Ogden (2012) hevder at hvis skolen skal styrke sin kompetanse og sine tilbud til denne elevgruppen, så må de ha elevene der. De alternative skoletiltakene viser at det er mulig (Ogden, 2012).

6 Drøfting

Det finnes mange aspekter i denne oppgaven som kan drøftes og ulike spørsmål ble stilt innledningsvis. Når det er snakk om å forstå elever som utagerer og eventuelle årsaker, vil jeg trekke frem de ulike teorier og perspektiver på nettopp dette. Det ble tydelig for meg i arbeidet med oppgaven at steinerskolens perspektiv fra gammelt av er bygget på et individperspektiv, hvor vanskene mest sannsynlig er å finne hos barnet. Samtidig er undervisningen i småklassene lagt opp med fellesaktiviteter i stor gruppe. Vi kan forstå det slik at i sin teori er steinerskolen individfokusert, men i praksis mer klasseroms-orientert. For at en slik sosial undervisningsform skal kunne fungere, er det nødvendig å ta ut enkeltelever som sliter og hjelpe dem med å opparbeide ferdigheter slik at de kan mestre denne formen. På den andre siden, sett i forhold til forebygging og inkluderingsprinsippet med tilpasset opplæring som hovedvektlegging, er det å ta ut barn til ene-timer på dette grunnlaget, motstridende i seg selv. Utfra lovverket ville det vært snakk om å gi ekstratilbud utenfor ordinær klasse til elever med rett til spesialundervisning, og da er det snakk om pedagogisk hjelp, og ikke kunstterapi som kan ses på som behandling.

Undervisningens innhold og oppbygning

Ser vi på hovedfagstimen som helhet, består den av flere forskjellige elementer som krever ulike former fysisk og mentalt. Undervisningen krever at man står og kanskje hopper eller klapper rytmer, synger og sier vers. Deretter sitter, lytter, snakker, skriver, tegner og maler elevene. Spisepausen kommer som en ny situasjon og avslutter timen. Så skal alle ut i gangen og kle på seg for å gå ut i friminutt og frilek. Sett i sammenheng med krav til mestring av elevrollen, vil dette være uproblematisk for de fleste. Sett fra barn med eksempelvis oppmerksomhetsvansker og manglende sosiale og emosjonelle ferdigheter sin side, er det generelt vanskelig i alle disse ”flytende” overgangssituasjonene. I klassesammenheng skjer det for mye, og inntrykkene kan bli til indre kaos eller skape sterke følelsesreaksjoner som igjen kan føre til manglende mestringsfølelse og utagering. For elever som strever med lesing

og skriving kan undervisningens vektlegging av kunstnerisk utforming være noe å ”gjemme seg bak” slik at det blir vanskeligere for læreren å oppdage vanskene.

Jevnaldrende

Impulsivitet og problemer med å opprettholde oppmerksomhet kan føre til at barn med vansker oftere forstyrrer andre barns aktiviteter i klasserommet og i organisert lek. Dette kan lede til frustrasjon, sinne og avvisning hos jevnaldrende. Som jeg beskrev under risikofaktorer kan barnas erfaringer med å bli avvist tidlig i skolen, øke risiko for atferdsmessige problemer. For å unngå dette må skolen legge til rette for positiv lek mellom barn. Å oppleve seg ønsket og ettertraktet som lekekamerat bare fordi man er den man er, er viktig for alle. Gjennom lek og sosialt samvær spiller barn en rekke roller og opplever ulike posisjoner, og gjennom disse utvikles deres sosiale, kulturelle og kommunikative kompetanse. For å få til dette i frilek er det nødvendig med voksenoppfølging og evt å legge opp til mer organisert lek.

Lærers rolle

På et punkt er det stor enighet, og det kom igjen i all litteratur jeg har lest at læreren er av stor betydning for elevenes skolegang og oppvekst. Læreren har ansvaret for å bygge tillitsfulle relasjoner til sine elever. Barnet er prisgitt at den voksne gjør dette uten å påføre skade eller uheldig belastning. Det er lærers ansvar å sikre en trygg og god relasjon til elevene, spesielt til elever som har tilpasningsvansker. Som vi hørte i første del, er det også slik at elever med atferdsproblemer trenger en trygg voksentilknytning for å føle seg trygg i sosiale sammenhenger. En voksen som eleven har tillit til, vil kunne ha mulighet til å veilede og hjelpe. Det er usikkert om det, i denne undervisningsformen som hel klasse forutsetter, er mulig for klasselærer å ha tid og anledning til å opparbeide seg denne tilknytningen.

Ulik tilnærming til atferdsendring

I motsetning til steinerskolens tilnærming med kunst og terapier, vil PP-tjenesten gi råd om tiltak som går ut fra en intellektuell tilnærming. Det kan tenkes at det ville vært hensiktsmessig for elever med problematferd å arbeide systematisk med metoder som kunne hjulpet med sinnemestring. Det kan være fornuftig å opparbeide seg noen løsnings- og mestringsstrategier i tillegg til det som finnes i steinerskolen fra før. Det som kunne vært mer tilnærmet vårt pedagogiske idegrunnlag, kunne vært å arbeide med følelsesfokustert samspill, altså bottom-up-prosesser. Jeg kan ikke se noen direkte motsetning i denne sammenheng.

Bottom-up er snakk om å gå tilbake og arbeide med grunnleggende basale nivåer som i steinerpedagogisk sammenheng hører til den første 7-års-perioden. I begge tilfellene handler det om å møte barnet der det er i sin utvikling og modning, slik at barnet kan tilegne seg det som er nødvendig for å bygge på erfaringer for å komme videre i utviklingen.

Assistenten

Det vil utvilsomt være viktig å tenke på hvilken kompetanse som trengs når man ansetter assistenter for å bistå de såkalte ”vanskeligste elevene” i skolen. Det er i praksis assistenten som tilbringer mest tid med elever med atferdsproblemer og forskjellige diagnoser, det er også assistenten, som ved behov tar eleven med ut av klasserommet. Det er da mest sannsynlig at assistenten blir den tilknytningspersonen læreren ideelt sett skulle blitt. Det som også kan gå galt, er om voksne håndterer atferden ulikt. Også i skolen er positive relasjoner en del av de beskyttende faktorer. I slike sammenhenger er det en forutsetning med godt samarbeid mellom alle de voksne barnet er i kontakt med.

Kunnskap og håndtering

Kunnskap og forståelse om vold er grunnleggende for at de som jobber med denne typen problematikk skal kunne møte disse elevene på en trygg, kompetent og mer hensiktsmessig måte. Spørsmålet vi må stille oss, er hva som kan bidra til å redusere risikoen for at det skal skje igjen. Som beskrevet under bruk av tvang og makt er det egentlig bare én faktor som er interessant, nemlig at en elevs atfersproblemer øker dersom eleven selv opplever en irettesettelse eller tildeles konsekvens som en straff. Dette handler om hvordan eleven opplever det. Kapittel 9 A i Opplæringsloven handler om retten til et godt psykososialt skolemiljø. Fokuset skal være på den enkeltes elevs opplevelse eller den virkningen læringsmiljøet har på den enkelte elevs helse, trivsel og læring.

7 Konklusjon og avslutning

”Hvordan kan skolen redusere og forhindre utagering blant barn – slik at det ikke går ut over fellesskapet og andre elevers behov.”

Ved å studere problematferd i skolesammenheng har jeg fått en bred og god innsikt i hva skolen kan gjøre, og hvilken betydning den kan ha for omfanget av problematferd.

Det kommer frem i oppgaven at problematferd er stadig diskutert blant fagfolk, og det er gjort mye forskning på ulike tilnærminger for å forsøke å finne bedre håndteringsmuligheter.

Steinerskolens pedagogikk baserer seg på faglig bredde og varierende undervisningsform, og dette kan være en styrke for barn med forskjellige utfordringer, men også en belastning for elever som sliter med ulike vansker. Pedagogikkens praktiske og kunstneriske undervisningsform kan i seg selv bidra til å favne flere elever og dermed til et godt læringsmiljø. Eurytmi og kunstterapi er brukt som forebygging og er en del av spesialundervisningen, og disse fagene kan hjelpe eleven i sin utvikling av ferdigheter. Begrensinger kan være at undervisningen er basert i overkant på auditiv formidling og lite visuell støtte, samt altfor mange undervisningselementer innenfor en skoletime. Til sammen kan dette bli problematisk for enkelte elever.

En god klasselærer kan gjøre stor forskjell i sin tilrettelegging og fokus på tidlig innsats, og gjennom sin undervisning gi elevene mestring og trivsel. Ved å være oppmerksom og våken, kan klasselærer også avdekke når barn har det vanskelig og begynne å gjøre noe med det. Skolens forebyggende rutiner for et godt skolemiljø er også med på å ta tak i problemer når de oppstår. En av de viktigste oppgavene for læreren er å legge til rette slik at hvert enkelt barn får leke og utvikle sin sosiale kompetanse gjennom samspill med andre barn. I samhandlingen møtes meninger, ønsker, forståelsesformer og ideer, de opptrer som konflikter som må løses på et eller annet vis hvis ikke samhandlingen skal bryte sammen.

Ufaglærte assistenter kan få god veiledning fra klasselærer og være med i team rundt klasser og enkeltelever. Mulighet til å delta på ulike kurs om diagnoser, atferdsproblemer eller vold kan også være aktuelt for å øke kompetansen. Det hadde også vært en fordel med innsikt i spesialpedagogiske tiltak. Eksempelvis kunnskap om ulike atferdsterapi og følelseskorrigering.

Om det skal ansettes nye medarbeidere som skal kunne fylle en assistents rolle, bør det være miljøarbeidere, sosialpedagoger eller barne- og ungdomsarbeidere og andre med tilsvarende kompetanse.

Foruten pedagogisk kompetanse har læreren også bruk for kunnskap om atferds-emosjonelle- og sosiale vansker. Læreren har også ansvaret for å bygge tillitsfulle relasjoner til sine elever selv om det er en assistent tilstede. Gode rollemodeller som gir tydelige, samstemte og realistiske forventninger til elevers atferd og mestring, gir positive skoleerfaringer. Om lærer evner å skape interessant og velorganisert undervisning med muligheter for elevene til å oppleve mestring, gir dette gode opplevelser.

Steinerskolens hovedfag med sin fastlagte, lange struktur, kan fravikes nettopp for å arbeide med barns grunnbehov. Eksempelvis kan alle overgangene mellom timenes ulike deler håndteres med overgangssanger og lignende, slik at overgangen blir en aktivitet i seg selv. Steiners syn på individet ville vært grunn god nok til å forsøke å tilrettelegge undervisningen, slik at det opplevdes som minst mulig belastende for elevene. Det er ikke barna som skal tilpasse seg skolen, det er skolen som skal tilpasse seg barna. Mathisen presiserer at en lærer som virkelig ser sine elever, vil kunne ane de muligheter som hver enkelt av dem bringer med seg og vil kunne stimulere til læring og utvikling (Mathisen, 2014). Læreren har stor frihet innenfor de rammene som er beskrevet for oppbygning av timene. Min konklusjon er at det finnes mange muligheter til å både redusere og forhindre utagering i skolen, og i denne oppgaven er det beskrevet flere alternativer som kan være til hjelp.

8 Litteraturliste

- Befring, E. & Duesund, L. (2016). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS. Kap.22
- Befring, E. & Tangen, R. (2016). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- En Læreplan for steinerskolene (2007). Oslo: Steinerskoleforbundet. Hentet fra https://www.dpmanager.no/data/files/612_2cfbb_laereplan_grunnskolen.pdf
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)
Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Mathisen, A. (2014). *Oversikt – steinerpedagogisk idè og praksis*. Oslo: Steinerskoleforbundet. http://arvema.com/tekster/LP14_Oversikt_AM_2014.pdf
- Morken, I. (2015). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2015). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2012). *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. Bedre skole*. Hentet fra utdanningsforskning.no/artikler
- Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sanne, B., Flaten, K. (2012). *Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. Spesialpedagogikk*. Hentet fra utdanningsforskning.no/artikler
- Tangen, R. (2016). "Retten til utdanning for alle". I: Befring, E & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.

Tangen, R. (2016). "Elevers skolelivskvalitet". I: Befring, E & Tangen, R. (red.)
Spesialpedagogikk. Oslo: Cappelen.

Veileder for skolen. Utvikling av sosial kompetanse. Utdanningsdiraktoratet.
https://www.udir.no/Upload/Satsningsomraader/LOM/5/Veil_Sos_kompetanse.pdf

Webster-Stratton, C. (2017). *De utrolige årene: en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2–8 år*. Oslo: Gyldendal Akademisk.