

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i spesialpedagogikk
Mai 2022

Et klasserom for alle elever

En kvalitativ studie av hvordan lærere arbeider ut fra en bekymring om
begynnende normbrytende atferd, og legger til rette for økt opplevelse av
inkludering.

Thea Engebretsen



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Sammendrag

Formål med studien er å ta tak i en begynnende uheldig utvikling. Når en bekymring vekkes, hvilke tiltak settes inn for å snu en begynnende uheldig utvikling, og øke elevens opplevelse av inkludering? Dette for å forhindre at utfordringene utvikler seg videre, og man forhåpentligvis kan redusere muligheten for et behov for spesialundervisning. Dette ved å ta utgangspunkt i utfordringene, i et tidlig perspektiv. På bakgrunn av dette har jeg arbeidet med følgende problemstilling: «Hva vekker bekymring for begynnende normbrytende atferd, og hva gjør læreren ut fra denne bekymringen, for å øke elevens opplevelse av inkludering?».

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ metode, for å få innsikt i informantenes erfaringer med fenomenet. Ut fra dette valgte jeg et semistrukturert intervju. Jeg har intervjuet fire lærere i klassetrinn fra 1-6. klasse. Jeg har undersøkt hva de legger vekt på i klasserommet, og hvilke tiltak som settes inn for utviklingen og øke opplevelsen av inkludering. Intervjuene er transkribert og analysert, med en abduktiv tilnærming ved hjelp av Braun og Clarke sin tematiske analyse (2012).

Resultatene i forskningene viser tendenser. Felles for informantene er betydningen av klasseledelse, gode relasjoner og holdningene man inntar i møte med begynnende normbrytende atferd. En god relasjon med eleven er i stor grad utgangspunktet for arbeidet til informantene. For å snu en uheldig utvikling legger informantene også vekt på samarbeid med eleven og hjemmet. Dette for å kartlegge elevens situasjon, få innspill fra eleven selv, og foresatte. Dette for å skape et samarbeid der lærer, elev og foresatte sammen jobber for å skape en god skolehverdag for eleven. Dette er elementer som skal gjøre det mulig for eleven til å få en bedre skolehverdag, og kunne snu en uheldig utvikling.

Jeg har undersøkt hvilke faktorer lærere kan fokusere på for å øke opplevelsen av inkludering. En betydelig faktor for å øke opplevelsen av inkludering, er av å jobbe kontinuerlig med klassemiljøet. Dette for å skape et godt miljø med plass til alle. Dette er et utgangspunkt for videre praksis for å øke opplevelsen av inkludering. Videre legges det vekt på organisering av undervisning, faglig og sosial tilhørighet, deltakelse og medvirkning og øke utbyttet. Dette er alle faktorer som kan være med på å øke elevens opplevelse av inkludering. Sammen skal disse elementene kunne være med på å øke elevens opplevelse av inkludering i klasserommet.

Abstract

The purpose of the study is to address the beginning of an unfortunate development. When a concern is arising, what measures are implemented to prevent the unfortunate development from escalating, and what actions are taken to increase the pupils experience of being included?

The ground of this study is to gain insight to the teacher experience of challenging behaviour. What actions needs to be taken to reverse an escalating development, as well as increase the feeling of inclusion amongst other pupils. When taking these challenges into consideration at an early stage, it may prevent continuously development and reduce the potential need for special education. Based on the mentioned issues I have decided on the following topic question: “What raises the concern about incipient norm-breaking behaviour, and what does the teacher do based on this concern, in order to increase the student’s experience of inclusion?”

To have an impression of the informant experience of the phenomenon, I have chosen to approach the topic question by using qualitative method. Based on this decision I have used a semi-structured interview. I interviewed four teachers from primary school in the classes from years one to year six. I have investigated what they focus on in the classroom as well as the measures taken for development and to increase the experience of inclusion. The interviews are transcribed and analysed, with an abductive approach using Braun and Clarke’s thematic analysis (2012).

The results of research show trends. Common to the informants is the importance of class leadership, good relations, and the attitudes one takes in the face of incipient norm-breaking behaviour. A good relationship with the pupil is to a large extent the starting point for the work of the informants. To reverse a unfortunate development, the informants also emphasize cooperation with the student and the parents. This to map the pupil’s situation, get input from the pupil himself, and the parents. This is to create a collaboration where the teacher, pupil and parents work together to create a good school day for the student. These are elements that will make it possible for the pupil to have a better everyday school life, and to be able to reverse an unfortunate development.

I have researched what factors teachers can focus on to increase the experience of inclusion. A significant factor in this is working continuously with the classroom environment. This to create a good environment with space for everyone. This is a starting point for further practice

to increase the experience of inclusion. Furthermore, emphasis is placed on classroom organization, educational and social belonging, participation, democratization and benefit. Together, these elements should be able to help increase the pupil's experience of inclusion in the classroom.

Forord

Med dette arbeidet avslutter jeg mitt sjettede år på OsloMet. Jeg har lært mye i løpet av fire år med grunnskolelærerutdanning og to år med fagforydypning i spesialpedagogikk. Det har gitt meg mulighet til å undersøke en elevgruppe som jeg har fått en interesse for i løpet av studiet. Det er viktig å møte elever på en god måte, og dette gjelder også elever med sterke følelsesmessige uttrykk. Etter dette prosjektet kan jeg ta med meg den kunnskapen videre inn i arbeidslivet.

Dette året har vært preget av både oppturer og nedturer. Prosjektet har gitt meg muligheten til å lære hvordan man kan møte elever med begynnende normbrytende atferd, samtidig som at man kan hjelpe dem til å bli en del av det inkluderende klasserommet. Selv om prosessen har vært tidvis utfordrende, setter jeg pris på den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom året. Det er derfor flere bidragsyttere jeg ønsker å takke.

Først ønsker jeg å takke til veilederen min Nils Breilid. Takk for gode og verdifulle diskusjoner underveis i prosjektet. Du har bidratt med både gode tilbakemeldinger og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for oppmuntrende samtaler, uten deg ville ikke dette masterprosjektet vært mulig.

Jeg ønsker også å rette en takk til de fire informantene som ville stille til intervju. Takk for at dere ga av deres tid, kunnskap og synspunkter. Dere har gitt verdifulle bidrag til dette prosjektet. Deres åpenhet har gitt meg innsikt i deres tanker knyttet til masterprosjektets tema.

Til slutt vil jeg takke min mor, stefar og venner. Takk for at dere har vist stor interesse for prosjektet, og at dere alltid har støttet og heiet meg fram. Med oppmuntrende ord har dere gitt meg motivasjon til å gjennomføre prosjektet. Til slutt vil jeg takke kollokviegruppa mi. Uten dere hadde det blitt kjedelig i P52. Takk for mange pauser preget av gode samtaler og latter. Dere har vært uvurderlige i denne prosessen.

Oslo, mai, 2022
Thea Engebretsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	V
1.0 Innledning	1
<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i>	<i>1</i>
1.1.1 Tema og foreløpig problemformuleringer	3
1.1.2 Studiens aktualitet	4
<i>1.2 Begrepsavklaring</i>	8
1.2.1 Bekymring	8
1.2.2 Normbrytende atferd	9
1.2.3 Inkluderende læringsmiljø	10
2.0 Teori	11
<i>2.1 Plan og styringsverk med relevans for studien</i>	<i>11</i>
2.1.1 Retten til likeverdig opplæring.....	11
2.1.2 Tidlig innsats og inkluderende fellesskap	12
<i>2.2 Sentrale teorier for betydningen med studien</i>	<i>12</i>
2.2.1 Læreplanteori	13
2.2.2 Forståelsesmåter i spesialpedagogikken	14
<i>2.3 Hva vekker en bekymring?</i>	<i>15</i>
2.3.1 Risikofaktorer.....	15
2.3.2 Nivåer av atferd.....	17
2.3.3 Bekymring over begynnende normbrytende atferd.....	18
2.3.4 Bekymring og tidlig innsats	19
<i>2.4 Tiltak ved bekymring</i>	<i>21</i>
2.4.1 Klasseledelse	22
2.4.2 Gode relasjoner	23
2.4.3 Toleransevinduet	24
2.4.4 Kunnskap om eget toleransevindu	25
2.4.5 Å møte elevenes forutsetninger.....	26
2.4.6 Samarbeid med hjemmet og med eleven	27
<i>2.5 Inkludering</i>	<i>28</i>
2.5.1 Tolkingsfellesskap.....	29
2.5.2 Normer og verdier i læringsmiljøet.....	29
2.5.3 Hvordan forstå fenomenet inkludering?.....	30
2.5.4 For å øke opplevelsen av inkludering	31
2.5.5 Forståelse av fenomenet.....	33
2.5.6 Normbrytende atferd og arbeidet for inkludering	34
2.5.7 Inkluderende opplæring	36
<i>2.6 Oppsummering av kapitlet</i>	<i>38</i>
3.0 Metode	39
<i>3.1 Valg av design</i>	<i>39</i>
<i>3.2 Kvalitativ metode</i>	<i>40</i>
3.2.1 Vitenskapsteoretisk forankring	40
<i>3.3 Intervju som metode</i>	<i>42</i>
3.3.1 Utvalg og tilgang til feltet	42
3.3.2 Utforming av intervjuguide.....	44
3.3.3 Prøveintervju	45

3.3.4 Intervjuet	46
3.4 <i>Behandling av data</i>	47
3.4.1 Transkribering	47
3.4.2 Plan for analyse	47
3.5 <i>Studiens kvalitet</i>	50
3.5.1 Forskerens rolle	50
3.5.2 Reliabilitet	51
3.5.3 Validitet	51
3.5.4 Forskningsresultatenes overførbarhet	53
3.6 <i>Forskningsetikk</i>	54
4.0 Resultater	57
4.1 <i>Hva vekker en bekymring for uheldig utvikling?</i>	58
4.2 <i>Lærerens tiltak ut fra en bekymring</i>	60
4.2.1 I klasserommet	60
4.2.2 Relasjoner	62
4.2.3 Samarbeid med eleven og foreldre/foresatte	63
4.3 <i>Øke opplevelsen av inkludering og snu begynnende uheldig utvikling</i>	65
4.3.1 Klassemiljø	65
4.3.2 Øke deltakelse og medvirkning	68
4.3.3 Øke fellesskapet	69
4.3.4 Øke elevens utbytte	73
<i>Oppsummering</i>	76
5.0 Diskusjon	77
5.1 <i>Når kan en bekymring over begynnende normbrytende atferd oppstå?</i>	77
5.1.1 Hva vekker en bekymring?	77
5.2 <i>Didaktiske implikasjoner for tidlig innsats ved bekymring over begynnende normbrytende atferd</i>	79
5.2.1 Klasseledelse i møte med begynnende normbrytende atferd	80
5.2.2 Betydningen av gode relasjoner	81
5.2.3 Samarbeid med eleven	83
5.2.4 Samarbeid med foresatte	84
5.3 <i>Øke opplevelsen av inkludering og snu uheldig utvikling</i>	85
5.3.1 Klasserom for inkludering	85
5.3.2 Lærerens praksis for å øke deltakelse og medvirkning	87
5.3.3 Øke fellesskapet	88
5.3.4 Øke utbytte av opplæringen	92
6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner	95
6.1 <i>Avsluttende drøfting</i>	95
6.2 <i>Implikasjoner for videre forskning</i>	97
Referanseliste:	99
Vedlegg nr. 1: Godkjenning fra NSD	103
Vedlegg nr. 2 Samtykkeerklæring	106
Vedlegg nr. 3: Intervjuguide	108

1.0 Innledning

Jeg skal snart ut i læreryrket og jeg er interessert i hvordan man møter elever i hverdagen. Hvordan omsetter lærere styringsverkets intensjoner til praksis? Mer konkret er jeg interessert i hvordan lærere møter elever, som kan betraktes som «utfordrende» i skolen. Dette for å lære hvordan man kan bidra til å snu en elevs uheldige utvikling. Jeg er interessert i hvordan lærere kan tak i en bekymring for begynnende normbrytende atferd, arbeide for å snu den, og øke elevens opplevelse av inkludering.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Skolens mandat beskrives i overordnet del av LK20. Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter oppom menneskeverdet legges til grunn for opplæringen. Dette betyr at man i skolen legger vekt på menneskeverdets ukrenkelighet. Dette vil si at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som gjør oss forskjellige fra hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I overordnet del av LK20 blir det også lagt vekt på likeverd og likestilling. I skolen skal man formidle kunnskap om dette, og fremme holdninger som sikrer disse verdiene. Like viktig er det at alle elever behandles med likeverd, alle skal få likeverdige muligheter slik at de kan ta selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til at elever er en mangfoldig gruppe og legge til rette for tilhørighet. Ulikheter skal anerkjennes og verdsettes (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det betyr at skolen skal møte elevene der de er, med de forutsetningene de har, og gi dem et likeverdig opplæringstilbud som gjør dem forberedt til voksenlivet. Dette kommer også fram i et av formålene med opplæringa: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, åpne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Skolen og lærerne skal sammen med foresatte åpne dørene mot verden og fremtiden. Mangfoldet i klasserommet skal anerkjennes. Dette, sammen med at ulikheter skal verdsettes, er jeg interessert i. Hvordan kommer styringsverket til uttrykk i lærere sin praksis?

Skolen og lærerne skal hjelpe elevene til å utvikle seg selv, samtidig som at de skal yte og nyte av samfunnet. Skolen skal også ifølge Overordnet del 3.1 utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Det å føle tilhørighet og å være inkludert er et grunnleggende behov. Et støttende og trygt læringsmiljø kan gjøre det mulig for elevene å lære sosialt og faglig. For å kunne legge til rette for mestring og tilhørighet, må lærerne være

klar over hvordan man kan skape inkluderende læringsmiljøer (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Inkludering i skolen er et viktig prinsipp i læreplanen. Blikstad-Balas (2020) sier at læreplanen utfører tre handlinger samtidig. Læreplanen er et løfte, en ordre og en definisjon. Det at inkludering er en del av læreplanen betyr dermed tre ting. Inkludering er både et løfte til samfunnet om at skolen skal sørge for at elever blir inkludert i hverdagen. Det er en ordre til skolen om at læreplanen pålegger skolen og lærerne å utføre inkluderende opplæring. Det er også en slags definisjon siden læreplanen skaper en forventning om hva slags opplæring elevene skal få, og hvordan arbeidet med dette skal skje. Det sier noe om hva slags skole den «er» (Blikstad-Balas, 2020). Læreplanen forplikter dermed skolen og læreren på flere måter enn bare en. utfordringen ligger i hvordan man legger til rette for økt inkludering i praksis, og det ønsker jeg å sette søkelyset på gjennom denne studien.

Selv om betydningen av inkludering er tydelig, er det fremdeles et stort og til tider uoversiktlig begrep. Dette tar Haug (2014) opp i boka *Dette vet vi om inkludering*. Han sier inkludering handler om at den enkelte elevs deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktivitet skal øke, mens ekskluderingen skal minke (Haug, 2014). Jeg er interessert i hvordan man kan inkludere elever, som man er bekymret for, i det sosiale fellesskapet. Elever som av ulike grunner står i risiko for å falle utenfor. Det finnes mange ulike begreper for elever som kan vekke bekymring på grunn av normbrytende atferd, blant annet atferdsutfordringer og atferdsvansker. I mitt masterprosjekt bruker jeg begrepet normbrytende atferd, i form av begynnende normbrytende atferd. Grunnen til at jeg velger dette begrepet er at jeg ønsker å se skolens forventninger til elever i sammenheng med elevenes forutsetninger. Jeg har lagt til «begynnende», fordi dette prosjektet dreier seg om å ta tak i en bekymring over begynnende normbrytende atferd, dette for å kunne legge til rette for å snu utviklingen og øke elevens opplevelse av inkludering. Normer og forventninger er noe som blir stilt av samfunnet og i skolen. Normbrytende atferd er begrep som omhandler både aggressiv- og ikke- aggressiv atferd. Videre defineres det som en atferd som på forskjellige måter bryter med de normene og reglene i det miljøet individet befinner seg i (Andershed & Anderhed, 2007).

Hvordan inkluderer man noen som kan stå i fare for å falle utenfor fellesskapet? Er det noe konkret som fungerer? Kan tidlig innsats motvirke utviklingen av normbrytende atferd, og hvordan øker man opplevelsen av inkludering? For å utvikle min kompetanse om dette feltet,

ønsker jeg å undersøke hva lærere legger vekt på i slikt arbeidet. I neste avsnitt skal jeg vise til hvilke temaer jeg skal bevege meg gjennom for å undersøke disse fenomenene.

1.1.1 Tema og foreløpig problemformuleringer

Bakgrunnen for valg av tema gjør at jeg er interessert i at elever med ulike forutsetninger skal anerkjennes og at elevene skal kunne føle tilhørighet til samfunnet og bli best mulig forberedt til fremtiden. Jeg ønsker å rette mitt fokus mot bekymring over begynnende normbrytende atferd og hvordan dette kan påvirke elevens opplevelse av inkludering. Jeg vil derfor undersøke hvordan lærere tar tak i en bekymring og arbeider med utgangspunktet i denne for å unngå at vanskene utvikler seg videre og at lærerne kan øke elevens opplevelse av å bli inkludert. Bekymring kan man se i sammenheng med Opplæringsloven §5-4. Eleven eller foreldrene kan kreve at skolen undersøker om eleven trenger spesialundervisning, og eventuelt hva slags opplæringen det er behov for. Skolen skal ha vurdert og prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet, for å gi eleven et tilfredsstillende utbytte. Dette skal skje før det blir gjort en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 1998c). Det er tiltakene som blir satt i gang før det blir nødvendig med en sakkyndig vurdering, jeg er interessert i å undersøke. Jeg ønsker å undersøke hvordan man løser slike utfordringer på lavest mulig nivå, før det utløses et behov for spesialundervisning.

For å jobbe ut fra en bekymring over begynnende normbrytende atferd, ønsker jeg å undersøke hva lærere legger vekt på i arbeidet for inkludering av elever med ulike forutsetninger. Hvilke elever blir de bekymret for, hvilke tiltak settes inn og hva gjør de for å øke elevens opplevelse av inkludering? Dette gjør at jeg kommer til å ta for meg temaene bekymring, normbrytende atferd og inkludering i teorikapitlet. Fra styringsverk, til didaktikk i møtet med elever som viser begynnende uheldig utvikling. Dette gjør at begrepet tidlig innsats vil bli sentralt for mitt masterprosjekt. Hvordan kan tidlig innsats være viktig i et perspektiv der man setter inn tiltak når utfordringer oppdages? Dette for å undersøke betydningen av tidlig innsats i møte med begynnende normbrytende atferd.

Som lærer skal man arbeide for å hjelpe elevene til å utvikle den kunnskapen og innsikten eleven trenger. Vi skal bidra til å gi dem det de trenger for å kunne utvikle seg til å mestre livene sine, og bli en del av samfunnet og fremtiden. Det skolen og læreren har å tilby skal hjelpe elevene til å få muligheter til et fullverdig skoleliv og et fullverdig voksenliv. Dette kan sees i sammenheng med Befring (2012) som sier at forebygging som spesialpedagogisk

arbeidsområde kan betraktes som tidlig innsats for å gi best mulig vilkår for de positive lærings- og utviklingskreftene som finnes hos alle. Videre forutsetter forebygging at man har kunnskap om hva som kjennetegner positive oppvekstbetingelser og mulige risikofaktorer. Med forebygging og tiltak er det et forsøk om å komme en uheldig utvikling i forkjøpet (Befring, 2012).

I dette prosjektet vil jeg undersøke hva som kan være viktig i møte med elever som har begynnende normbrytende atferd, etter at en bekymring er vekket. Mer om hva jeg legger i dette begrepet, kommer jeg nærmere inn på i delavsnitt 1.3 Begrepsavklaring. For å flette sammen disse temaene bekymring, begynnende normbrytende atferd og inkludering, har jeg valgt å forfølge problemstillingen: Hva vekker bekymring for begynnende normbrytende atferd, og hva gjør læreren ut fra denne bekymringen, for å øke elevens opplevelse av inkludering? I dette arbeidet legger jeg vekt på bekymring, normbrytende atferd og inkludering. For å kunne besvare denne problemstillingen utviklet jeg tre aktuelle forskningsspørsmål:

- 1. Hva vekker en bekymring?*
- 2. Hvilke tiltak settes inn av lærere ved bekymring?*
- 3. Hvordan legger lærere til rette for økt opplevelse av inkludering for elever med begynnende normbrytende atferd?*

1.1.2 Studiens aktualitet

For å vise til studiens aktualitet skal jeg redegjøre kort for betydningen salamanca-erklæringen hadde for inkluderingsbegrepet. Deretter skal jeg vise til statistikk over andelen spesialundervisning, for å vise til betydningen av arbeidet lærere foretar seg i møte med bekymring over begynnende uheldig utvikling. Andelen av spesialundervisning øker, dette kan kanskje reduseres med mer vekt på tidlig innsats.

Inkluderings-begrepet kan knyttes til FNs verdenserklæring om menneskerettigheter, respekten for menneskeverdet, retten til opplæring for alle, FNs barnekonvensjon og Salamanca-erklæringen (Rolf B. Fasting & Nils Breilid, 2018). Salamanca-erklæringen har hatt stor betydning for arbeidet for inkluderingen. I 1994 ble erklæringen vedtatt, og den tar opp spørsmål om tilgang til utdanning og kvaliteten på undervisningen. Denne ble vedtatt for å sikre alle barns rett til utdanning uavhengig av funksjonsevne. Ethvert barn har en

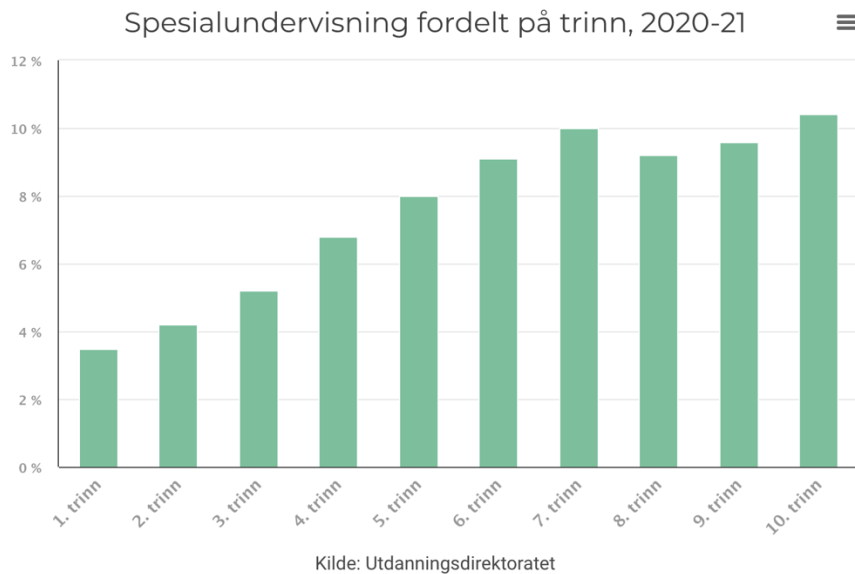
grunnleggende rett til utdanning, og skal sikres et akseptabelt læringsutbytte (Lillejord, 2015).

I tilknytning til mitt prosjekt kan det være interessant å se inkludering av elever med utfordrende atferd i et historisk perspektiv. Ogden (2012) skriver at man kunne registrere et stemningskifte på 1960- tallet. Elever med atferdsproblemer fikk på 1970- tallet krav på et tilrettelagt undervisningstilbud, på lik linje med andre marginale elevgrupper. Det ble mer snakk om behandling og opplæring, framfor straff og internering. Han skriver også at spesialskoleloven ble fjernet i 1975. Da ble det en felles grunnskolelov for alle barn vedtatt. Integrasjon og inkludering skulle bli sentrale ideer i skolen (Ogden, 2012). Salamanca-erklæringen ble vedtatt mot midten av 90- tallet. Erklæringen bidro til å flytte fokuset fra individuelle behov til skolens evne til å møte elevens forutsetninger (Olsen, 2020). Hun skriver også at vi historisk sett har gått fra en skole for alle opplæringsdyktige, til en skole for alle (Olsen, 2010).

Olsen (2020) viser også til at alternative opplæringsformer, i form av spesialpedagogiske avdelinger, har økt betydelig. Hun sier at dette har skjedd samtidig som at færre norske lærere har spesialpedagogisk kompetanse. Olsen (2020) viser til Bachmann et. al 2017, Barneombudet, 2017, Nordahl et al. (2018) og Ström og Hannus-Gullmets (2015) som løfter fram bekymring når det gjelder inkludering. Bekymringen gjelder styringssignaler som viser til inkludering, men implementeringen gir ekskludering som resultat (Olsen, 2020).

For mitt prosjekt er det interessant å se hvordan man kan ta tak i en bekymring for uheldig utvikling, og øke elevens opplevelse av inkludering, i mitt tilfelle, av elever som kan være i risiko for å havne utenfor på grunn av begynnende normbrytende væremåte. De kan ha utfordringer med regler og forventninger i omgivelsene, og det er dette læreren skal hjelpe til å utvikle evnen deres til å møte. Derfor kan det være relevant å se tall for spesialundervisning. Dette for å kunne redusere spesialundervisningen og øke tilpasningen av ordinær opplæring.

Utdanningsdirektoratet (2021) har gjennomført en undersøkelse over hvor mange barn og elever som får spesialundervisning.



Figur 1. Spesialundervisning fordelt på trinn, (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

Denne undersøkelsen viser at andelen med spesialundervisning øker utover grunnskolen. Fra 3,5% på 1. trinn til 10,4 prosent på 10. trinn. Det er store variasjoner mellom kommuner og fylker, og dette kan indikere at spesialundervisning blir brukt og tolket forskjellig. Andelen er størst for de eldste elevene, men det er en økning hvert år fra 1. trinn til 7. trinn.

Undersøkelsen viser også at andelen som mottar spesialpedagogisk tilbud går ned ved overgangene i utdanningsløpet. Det vil si i overgangen fra barnehage til barneskole, og barneskole til ungdomsskole. Undersøkelsen forteller at disse svingningene kan komme av dårlig kommunikasjon mellom barnehage og skole, og ansatte i kommune og fylkeskommune, eller at det kan ta lang tid før man får vedtak om spesialundervisning. Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at det kan være et bevisst ønske fra foreldrene at eleven skal få en ny vurdering ved skolestart, eller når de skal begynne på videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Jo tidligere man setter inn innsats, desto mindre kan det bli behov for omfattende eller reparerende spesialpedagogiske tiltak senere (Unhjem et al., 2021). Om man som lærer blir bekymret for en begynnende uheldig utvikling, er det derfor viktig å sette inn en tidlig innsats. Dette kan være et tiltak som forhindrer videre utvikling av utfordringer, og det kan dermed bidra til å minske behovet for vedtak om spesialundervisning.

FHI kom i 2020 med en hurtigoversikt over forekomst og behandling av atferdsproblemer. De gjennomførte en systematisk oversikt, og utførte et litteratursøk. I rapporten til FHI blir begrepene atferdsforstyrrelser og atferdsproblemer brukt. Begrepene viser til atferd hos barn og unge som går på tvers av sosiale normer og forventninger (Nøkleby et al., 2020). Denne rapporten kan være interessant i forbindelse med hva som kan skje om tiltak ikke settes inn tidlig nok.

Rapporten gir ikke et enhetlig bilde av forekomsten av atferdsproblemer blant barn i Norden de siste ti årene, men viser noen tendenser. Rapporten viser til flere studier. En studie som viser økning av forekomst av atferdsforstyrrelser, to studier viser en nedgang og to studier viser at det ikke har skjedd noe endring. (Nøkleby et al., 2020). Nøkleby (2020) skriver videre at studiene måler atferdsproblemer på litt ulike måter, i ulike tidsrom og med ulike utvalg. I rapporten vises det til betydningen av tidlig hjelp og behandling. Tidlig innsats skal dermed bidra til å identifisere og forebygge atferdsproblemer hos barn i alderen 3-12. Dette skal skje på tidligst mulig tidspunkt (Nøkleby et al., 2020).

Jeg vil også vise det Ogden (2012) sier i *Myten om den inkluderende skolen*. Han retter oppmerksomheten mot forholdet mellom elever med normbrytende atferd og inkludering, og han viser til at det finnes en tendens til at mange barn og unge med normbrytende væremåte får sin opplæring utenfor det ordinære klasserommet. De positive elevhistoriene der «vanskelige» elever trives og lykkes kommer frem, men det er etter de er blitt flyttet til alternative grupper, klasser og skolen. De positive historiene kommer sjelden frem i ordinære klasser eller skoler. Grunnen er ikke mangel på kunnskap, men kommer av at kravene skolen stiller til oppførsel, innsats og prestasjoner er for høye (Ogden, 2012). Dette kan man se i sammenheng med det Robert Greene (2011) sier om at utfordrende atferd. Han sier at dette kan oppstå når barnet opplever at kravene som stilles er for høye. I skolen skal man møte elevene der de er, med de forutsetningene de har, og deretter justere krav og forventninger til elevens nivå (Ogden, 2012).

I Ogdens artikkel (2012) kommer det frem at mer enn 5000 elever i grunnskolen får sin opplæring utenfor ordinære klasserom. Dette var en økning fra 1992, da spesialskolene ble avviklet. Dette er ifølge Ogden (2012) problematisk av flere grunner. For det første skaper dette en ny type «utenforskap». Elevene som blir ansett som normbrytende, blir plassert utenfor det ordinære klasserommet. For det andre så blir ikke kompetansen om hvordan man

inkluderer normbrytende barn videreutviklet i nevneverdig grad. Skolen mestrer ikke de normbrytende barna, og plasserer dem derfor utenfor klasserommet, for at de ikke skal kunne forstyrre de andre barna. Det opprettes egne tiltak for disse elevene. Samtidig som at tankene om at noen elever er «for vanskelige» forsterkes. Elevene må være inne i den ordinære klassen, for at skolen skal kunne utvikle sin kompetanse og tilbud til elevene (Ogden, 2012).

Noe lignende kommer fram hos Sundar & Fasting (2018) som sier at opplærings situasjoner for elever med særlige behov organiseres på siden av den ordinære opplæringen i 60-70% av tiden (Sundar & Fasting, 2018). Tallene i rapporten til FHI (2020) viser at utfordringer knyttet til atferd er en del av skolen. I mitt prosjekt er jeg ute etter å undersøke hvordan man møter elever med begynnende normbrytende atferd. Hvordan kan man ta tak i en bekymring og følge opp elever, for å snu en begynnende utvikling og øke elevens opplevelse av inkludering? Rapporten til FHI underbygger betydningen av å ta tak i bekymringer, med en gang en disse vekkes. Dette støttes også av Moen (2012). Hun viser til en sammenheng mellom inkludering, problemer knyttet til atferd og tidlig innsats, og viser til betydningen av utviklingsstøttende relasjoner mellom lærer og elev og sosial kompetanse for å forebygge at utfordringene utvikler seg videre (Moen, 2012). I mitt prosjekt legger jeg vekt på tiltakene som lærere kan sette inn, for å snu uheldig utvikling og øke elevens opplevelse av inkludering.

1.2 Begrepsavklaring

I denne delen skal jeg vise til hva begrepene i problemstillingen betyr for mitt prosjekt.

1.2.1 Bekymring

I min problemstilling viser jeg til ordet bekymring. Dette gjør jeg i sammenheng med begynnende uheldig utvikling. Når en lærer begynner å bli bekymret for en elevs utvikling, i ordinær opplæring, kan man se til §5-4 i Opplæringsloven. Veilederen for Spesialundervisning utdyper hva dette betyr for praksis. Bekymringsfasen er den fasen der noen på skolen, foreldre, eller eleven selv stiller spørsmål ved det sosiale eller faglige læringsutbytte i den ordinære opplæringen.

I bekymringsfasen må skolen ta stilling til bekymringen og prøve ut ulike tiltak innenfor den ordinære opplæringen. Læreren skal kartlegge, vurdere, justere og prøve ut tiltakene. Dette skal prøves ut og dokumenteres, før en eventuell henvisning til PP-tjenesten, for sakkyndig utredning og vurdering. Om læreren mener at tilpasningene ikke har ført til tilfredsstillende

utbytte meldes dette til rektor. Deretter vurderer rektor om eleven skal henvises til PP-tjenesten eller ikke. Læreren som er bekymret for elevens utbytte kan drøfte dette med kolleger, rektor, spesialpedagogisk team ved skolen, men det er vesentlig at bekymringen også drøftes med eleven og/eller foreldre. Læreren må også undersøke om iverksettelse av tiltak kan fremme læring og avhjelpe elevens vansker. Tiltakene omhandler å fange opp og følge opp eleven. Å fange opp og følge opp kan skje blant annet gjennom kartlegging, organisering og tilpassede arbeidsmåter. Målet er å utvikle et positivt læringsmiljø for alle elever. Bekymringsfasen er dermed sentralt for dette prosjektet, fordi at jeg ønsker å undersøke hvordan lærere møter med elever med begynnende normbrytende utvikling. Det å ha vansker med sosiale ferdigheter eller fag, trenger derfor ikke å bety at eleven må ha spesialundervisning. I samarbeid med hjemmet og eleven kan man ta tak i bekymringen, snu uheldig utvikling og motvirke fremtidige behov for spesialundervisning. Jeg er interessert i hvordan en bekymring vekkes og hvordan lærere legger til rette for å snu en begynnende utvikling av normbrytende atferd.

I forbindelse med bekymringsfasen blir det derfor relevant å trekke inn begrepet tidlig innsats. Tidlig innsats er et tiltak som kan foregå på to måter. Den ene måten er tidlig innsats som et tiltak som settes inn tidlig i et barns liv. Den andre måten er at tidlig innsats betraktes som en tidlig inngripen, etter at vansker oppdages eller oppstår (Unhjem et al., 2021). Tidlig innsats i skolen kan med dette hjelpe barn som er i en utvikling der vansker kan oppstå, eller forhindre at utfordringene utvikler seg videre.

1.2.2 Normbrytende atferd

Normbrytende atferd viser til elever som på forskjellige måter bryter med normer og regler i omgivelsene de befinner seg i. Normbrytende atferd kan være både ikke-aggressiv og aggressiv, utagerende oppførsel. Jeg har valgt elever med lett synlig væremåte. Begrepet kan anses som en fellesnevner for å beskrive atferd som er alvorlige brudd på normer og regler for samhandling (Andershed & Anderhed, 2007). Dette vil i utgangspunktet kunne omhandle mange barn, men jeg er ute etter lærernes erfaringer med det de opplever i møte med begynnende normbrytende atferd. Mer spesifikt hvilke tiltak settes inn for at eleven skal bli en del av det inkluderende læringsmiljøet.

1.2.3 Inkluderende læringsmiljø

I et inkluderende læringsmiljø har alle en naturlig plass i det faglige og sosiale fellesskapet. Inkludering dreier seg om å tilpasse læringsmiljøet til elevene, slik at alle kan få en reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. Mangfoldet skal verdsettes. I et inkluderende fellesskap er det ingen som betegnes som inkluderte, fordi alle har sin naturlige tilhørighet (Statped, 2020). Hvordan lærere legger til rette for at elever med begynnende normbrytende atferd kan bli en del av det inkluderende læringsmiljøet er med dette sentralt i mitt prosjekt.

I dette kapittelet har jeg vist til hvordan og hvorfor jeg ønsker å undersøke bekymring i møte med begynnende normbrytende atferd. Dette er for å kunne redusere behovet for spesialundervisning, men det er også for å kunne hjelpe elevene til å utvikle evnene til å bli en fullverdig deltaker i klasserommet og i fremtiden. Det at elever med begynnende normbrytende atferd kan være i risiko for å bli plassert i alternative grupper, klasser og lignende, viser til betydningen av å øke elevenes opplevelse av inkludering. I neste kapittel skal jeg ta for meg hva som kan vekke en bekymring, faktorer som er nyttige i møte med en bekymring og hvordan man kan øke opplevelsen av inkludering.

2.0 Teori

I teorikapittelet skal vise hva som kan vekke en bekymring, og tiltak for å snu uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering. I første delkapittel skal jeg vise til plan og styringsverk med relevans for studien min, gjennom overordna prinsipp i skolen og hva man kan gjøre, for dette i praksis.

2.1 Plan og styringsverk med relevans for studien

Styringsverket anviser hvordan skolen skal legge til rette for elevenes skolehverdag for å sikre trivsel og læring. Kunnskapsløftet 2020 har en overordnet del som omhandler prinsipper for skolens praksis. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav. I tillegg skal skolen gi elevene utfordringer for å fremme danning og lærelyst. For å kunne gjøre dette må skolen utvikle et godt læringsmiljø og tilpasse opplæringen for alle. Dette skjer i samarbeid med elevene og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2020). For å få forståelse for hva skolen er pliktige til, kan man se til prinsippet om likeverdig opplæring.

2.1.1 Retten til likeverdig opplæring

Likeverdig opplæring dreier seg om at alle er like mye verdt, og at alle skal få likeverdige muligheter til å lære (Opplæringslova, 1998a, §1-1). Det betyr også at alle skal få tilpasset opplæring, med utgangspunkt i evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998f, §1-3). Dette prosjektet har søkelyset mot når en bekymring over en elevs utvikling vekkes. Det omhandler hvilke tilpasninger lærere gjør når de opplever bekymringsfull utvikling. Ifølge Veilederen for spesialundervisning kan dette være i tilfeller der eleven strever faglig eller sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2021e). Det dreier seg om å møte elevenes forutsetninger der de befinner seg, dette kan sees i sammenheng med inkludering. Veilederen sier i 1.2 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning. Inkludering i skolen dreier seg om at alle elever opplever å ha en naturlig plass i fellesskapet. Med dette ligger det å tilpasse tilbudet til elevens ulike forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021d).

Likeverdig opplæring er et overordnet prinsipp i skolen. Ifølge Fasting og Breilid (2018) handler det om å vise verdighet og respekt for den enkelte. Det dreier seg også om å verdsette mangfold, og at elevene får tilpassede utfordringer som de kan strekke seg etter. Ingen elever skal derfor oppleve en opplæring som er av dårligere kvalitet enn andre på grunn av forutsetninger eller egenskaper. Likeverdig opplæring kan også dreie seg om spesialundervisning. Dette inntreffer når tilpasning av det ordinære tilbudet ikke er tilstrekkelig

for å sikre tilfredsstillende læringsutbytte (Rolf B. Fasting & Nils Breilid, 2018). Når det er en bekymring for at en elev faller utenfor, er det derfor av betydning å sette inn tidlig innsats.

2.1.2 Tidlig innsats og inkluderende fellesskap

I dette prosjektet undersøker jeg hvordan bekymring vekkes og hvordan lærere tar tak i denne ved begynnende normbrytende atferd, for å snu uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering. Bekymring knytter jeg til tidlig innsats. Tidlig innsats for å kunne snu uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering. Dette kan vi se i sammenheng med §9 A-3. Skolen er ifølge §9 A-3 lovpålagt til å forebygge brudd på retten til et trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helse, trivsel og læring for elevene (Opplæringslova, 1998b). Dette prinsippet underbygges i Meld. St. 6 (2019-2020). Den sier at skolen skal gi muligheter til alle barn uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Tidlig innsats innebærer at tiltak settes inn umiddelbart når en bekymring vekkes (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Med utgangspunkt i tidlig innsats for inkludering kan det være nyttig å se hva styringsverket sier om inkluderende fellesskap. Skolen skal ifølge Overordnet del 3.1 utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Det innebærer å utvikle et støttende læringsmiljø som et grunnlag for positiv kultur der elevene oppmuntres til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Trygge læringsmiljøer er nødvendig for at elevene skal kunne lære, og det opprettholdes av et samarbeid mellom tydelige og omsorgsfulle voksne og elevene selv. I et inkluderende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Videre legges det også vekt på at elevmedvirkning skal prege skolens praksis. Opplæringsloven §1-1 skriver: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998a).

2.2 Sentrale teorier for betydningen med studien

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for hovedtemaene temaene bekymring, normbrytende atferd og inkludering, fordi dette er sentrale fenomen jeg løfter fram i problemstillingen. Og dette vil også ha betydning for mine metodologiske valg og utvikling av design og instrument for å undersøke fenomenet. Innledningsvis vil jeg redegjøre for læreplanteori og spesialpedagogisk forståelsesmåte, som er framstår som relevante som et utgangspunkt før jeg går videre på hovedtemaene.

2.2.1 Læreplanteori

Mitt prosjekt dreier seg om hva lærere gjør for å inkludere elever med en begynnende normbrytende atferd. Derfor kan man se dette i lys av læreplanteori. Ved å ta utgangspunkt i styringsverkets intensjoner om tidlig innsats og inkluderende opplæring, og se dette i sammenheng med læreres praksis for å snu uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering.

For å forstå hvordan lærere oppfatter tidlig innsats og inkludering i styringsverket og utfører det i praksis, vil jeg støtte meg til Goodlads (1979) læreplanteori. Dette er relevant for mitt prosjekt med tanke på tidlig innsats og inkludering i styringsverket og i praksis. Fra den intenderte til den den erfarte læreplanen. Som blir det elevene opplever. Garmannslund, Andresen og Neset (2011) viser til Goodlads (1979) læreplanteori og forklarer dens nivåer.

Goodlad (1979) sin læreplanteori har fem nivåer. Modellen beskriver prosessen fra læreplanideer til utøvelse av prinsippene i praksis.

De fem nivåene blir omtalt som:

1. Den ideologiske læreplanen
2. Den formelle læreplanen
3. Den oppfattede læreplanen
4. Den gjennomførte læreplanen
5. Den erfarte læreplanen

Den ideologiske læreplanen kan betraktes som ideene bak læreplanen, og kommer fra politisk hold (Garmannslund et al., 2011). Dette for eksempel gjennom meldinger til Stortinget. Den formelle læreplanen er den vedtatte læreplanen, og viser intensjonen for skolens virksomhet og hvordan skolen organiseres. LK20 kan omtales som en formell læreplan. Den oppfattede læreplanen dreier seg om hvordan skolen, blant annet lærere og rektorer, tolker innholdet i den formelle læreplanen. Den gjennomførte læreplanen handler om hvordan man gjennomfører den i praksis. Dette baseres på den enkeltes tolkning og oppfatning av den formelle læreplanen. Den erfarte læreplanen er elevenes erfaringer med opplæringen, det kan være et sprik mellom lærerens intensjon og det eleven lærer (Garmannslund et al., 2011). I mitt prosjekt er nivå 2,3 og 4 mest relevant. Dette fordi at mitt masterprosjekt dreier seg om lærerens praksis for å øke elevenes opplevelse av inkludering.

Lærerens gjennomføring av læreplanen påvirkes av rammefaktorer. En av disse rammefaktorene kan være elevenes forutsetninger. Betydningen av elevenes forutsetninger nevnes også i overordnet del 3.5 som sier at alle elever er ulike. Hva som er elevens beste, er et kjernesporsmål i all opplæring. Dette er et spørsmål som besvares på nytt hver dag av alle som jobber i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Mitt prosjekt dreier seg om lærerens praksis i møte med begynnende normbrytende atferd og prinsippet inkludering. Det dreier seg om bekymring over utvikling og tidlig innsats for å kunne inkludere.

Inkludering er nevnt i læreplanen, men hvordan prinsippet blir operasjonalisert og realisert i virkeligheten vil være ulikt fra skole til skole og lærer til lærer. Med dette har jeg sett hvordan læreplanene synliggjør inkludering som en del av skolen og hvordan det kan bli utført forskjellig gjennom Goodlads (1979) sine fem forskjellige læreplannivåer.

2.2.2 Forståelsesmåter i spesialpedagogikken

Jeg ønsker få innblikk i hvordan man tar tak i en bekymring over en elevs utvikling, for å snu uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering. Jeg trekker inn Tangen (2021) som viser spesialpedagogikkens forståelsesmåter. Hvordan man betrakter og forstår eleven og elevens utfordringer kan påvirke hvordan man forstår bekymringen og tar tak i denne. Tangen (2012) presenterer er en individuell, en samfunnsmessig og en relasjonell forståelsesmåte. De to første redegjør jeg kort for, og så går jeg mer inn på den siste. Dette for å se forskjellene mellom dem, og forklare forståelsesmåten som er relevant for mitt prosjekt.

Den individuelle forståelsesmåten ser på individet i situasjonen og tar utgangspunktet i særtrekkene ved individet. Ved å bruke denne forståelsesmåten fokuserer man på individets problemer, dette for å avhjelpe eller motvirke det som blir kalt en mangeltilstand (Tangen, 2012).

Den samfunnsmessige forståelsen ser på samfunnet rundt individet som har en funksjonshemming. Denne forståelsen ser på at individet sin funksjonshemming kommer av kravene som kommer fra omgivelsene, manglende tilrettelegging, og at det har med tradisjoner, makt og fordommer å gjøre. Med en slik forståelse kommer funksjonshemming først og fremst av manglende tilrettelegging og problemskapende pedagogiske, sosiale og systemiske vilkår.

Den relasjonelle forståelsesmåten tar ifølge Tangen (2012) individets særtrekk og tilstander og vurderer de i forhold til normer, krav og betingelser på ulike arenaer og i livsmiljøet. Med denne forståelsen kan en person være funksjonshemmet i en sammenheng, men ikke i andre. Denne forståelsen ser på forholdet mellom mennesker og omgivelsene. Det er et gap mellom individets forutsetninger og de kravene som omgivelsene og samfunnet rundt stiller. Målet med denne forståelsesmåten er å redusere avstanden. Dette kan ifølge Tangen (2012) gjøres ved å endre på kravene samfunnet stiller, samtidig som at man styrker den enkelte sine forutsetninger. Dette er en relevant forståelsesmåte for mitt prosjekt. Jeg er interessert i hvordan man møter elever som utfordrer normene i klasserommet, på et tidlig tidspunkt i utvikling av en normbrytende væremåte. Dette er atferd som har vekket en lærers bekymring, og jeg er interessert i hvordan man hjelpe elevene med å utvikle seg i positiv retning, og få en økt opplevelse av inkludering. En relasjonell forståelsesmåte vil påvirke mitt masterprosjekt. Det dreier seg om samhandling mellom lærer og elev, elevens forutsetninger, og hvordan man tilpasser opplæringen med utgangspunkt i disse. Det bringer meg over til neste tema. Hva kan vekke en bekymring?

2.3 Hva vekker en bekymring?

Nå har jeg vist til hvordan styringsverket kommer til uttrykk i læreplanteori og hvordan man kan forstå barn og barnets situasjon. Dette er relevant for hvordan styringsverk kommer til syne i praksis. For mitt prosjekt er det interessant å se på når en bekymring om en begynnende uheldig utvikling oppstår. Dette kan man se i sammenheng med Goodlad (1979) og den utførte læreplanen. Hvordan ivaretar lærernes praksis styringsverkets intensjoner når det vekkes en bekymring over en elevs utvikling?

2.3.1 Risikofaktorer

I faglitteratur blir det brukt ulike betegnelser på vansker med samspillet mellom barn og omgivelsene. I dag brukes sosiale og emosjonelle vansker. Dette kan videre deles inn i innagerende vansker og utagerende vansker. (Holland, 2013a). Begrepet «normbrytende atferd» havner innenfor utagerende vansker, og det er elevene med lett synlig atferd jeg er interessert i å lære om. Jeg ønsker å innta en relasjonell forståelse der jeg ønsker å forstå barnet sin oppførsel ut fra relasjonene med omgivelsene (Tangen, 2012). Befring og Uthus (2019) og Roland, Øverland og Byrkjedal-Sørby (2016) peker på en rekke risikofaktorer for barn og unge. Risikofaktorer handler både om barn som er særlig utsatt for å utvikle problemer og risikofaktorer i miljøet. Det kan blant annet være nevrologiske skader, sosial

arv, neglisjering av barns behov for omsorg, diskriminering og mobbing (Befring & Uthus, 2019).

Risikofaktorer kan omfatte forhold og faktorer som gir utrygghet og bekymring. Disse kan ha negative konsekvenser for barns læring, utvikling og velferd (Befring, 2019).

Risiko- og beskyttelsesfaktorer er i et samspill med hverandre, der beskyttelsesfaktorene reduserer risikofaktorenes innflytelse. Beskyttelsesfaktorer er faktorer i individet eller oppvekstmiljøet som kan redusere sannsynligheten for fremtidig negativ psykososial utvikling (Forebygging.no, 2010). Om disse risikofaktorene er til stede i et barns atferdsmessige uttrykk, kan lærerne ta tak i disse, og sammen med beskyttelsesfaktorer redusere deres påvirkning. Det dreier seg om lærerens praksis i møte med begynnende uheldig utvikling.

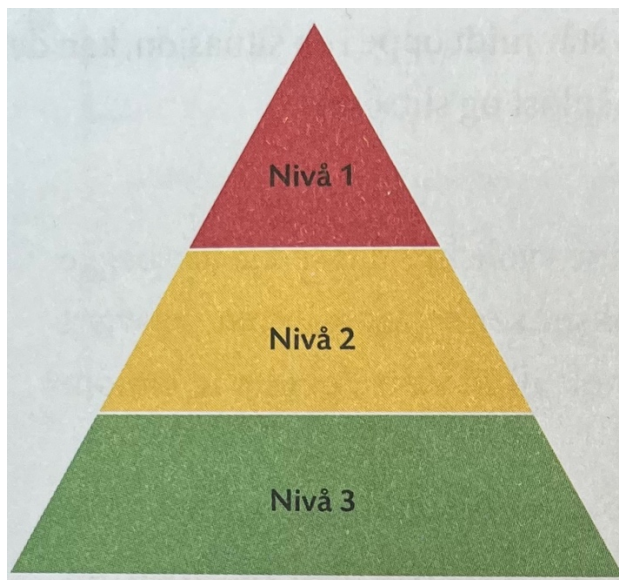
Roland et al (2016) viser til Sameroff (2010) sin transaksjonsmodell. Modellen viser at barn og miljøet rundt barnet er i et gjensidige påvirkningsforhold, som foregår over tid. Barn som utfordrer normer og regler i klasserommet kan få andre reaksjoner fra omgivelsene sine enn de andre barna. Dette vil kunne føre til at utfordringene kan eskalere. Av den grunn er det vesentlig å være klar over risikofaktorer for utvikling av videre vansker. Roland, et al. (2016) viser til risikofaktorene svak impuls kontroll, læring av negativ atferd, utestenging og mobbing, mangel på skoleprestasjoner, svake strukturer i og ledelse av skolen og mangel på kompetanse (Roland et al., 2016, pp. 161-163).

Lav grad impuls kontroll hos elever betyr at de kan ha problemer med å forstå konsekvensene av handlingene sine. Når en elev skiller seg markant ut fra resten av elevgruppen, kan det være grunn til å bekymre seg (Roland et al., 2016). Utestenging og mobbing kan også være en risikofaktor for negativ utvikling. Barn som oppfører seg annerledes enn barna rundt, kan oppleve å bli utestengt (Roland et al., 2016). Dette særlig om elevene blir sinte. Det å være aggressiv og utagerende kan føre til at barn avvises av sine jevnaldrende (Ogden, 2009). Denne utestengingen, kan føre til at eleven blir opprørt, og uttrykker seg mer negativt. Svake skoleprestasjoner kan være en risikofaktor. Dette fordi at manglende følelse av mestring kan føre til en negativ holdning til skolen, som igjen kan påvirke atferd (Roland et al., 2016). Skolen skal i utgangspunktet fungere som en beskyttelsesfaktor for elever, men ifølge Kvello (2020) kan skolen være i noen tilfeller være en risikofaktor. Skolen kan også framstå som en risikofaktor når elever holdes utenfor det sosiale fellesskapet (Kvello, 2020). Disse risikofaktorene kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling, og

med det vise til risikofaktorer som kan vekke en bekymring. I neste avsnitt ønsker jeg å ta for meg forskjellige nivåer av atferd. Dette for å se hva som kan være grunnlag for bekymring, over en elevs utvikling.

2.3.2 Nivåer av atferd

Et relasjonelt perspektiv innebærer å se sammenhengen mellom eleven og omgivelsene, men finnes det egentlig noe som kan betegnes som normalatferd og tegn til uheldig utvikling da? Ifølge Holland (2013) kan normalatferd være sutring, uro og krangling. Når man står i et klasserom kan det være vanskelig å skille mellom det som er «normalt» og det som er alvorlig og middels-alvorlig. Med dette introduserer jeg denne figuren:



Figur 2. Nivåer over atferd. (Holland, 2013a, p. 22)

Nivå 1 er oppførsel man bør ha nulltoleranse for. For eksempel slå, lugge, bite og stjele. Nivå 3 er normalt slitsom oppførsel som alle barn og unge viser i perioder. Dette er da det som betegnes av Holland (2013) som normal atferd. Nivå 2 er normal atferd som i perioder øker og fortsetter å opptre såpass hyppig at man setter i gang tiltak. Dette for å unngå at det utvikler seg videre. Dette kan for eksempel være oppførsel der barnet legger seg ned og ikke vil gå selv, eller når barnet nekter å kle på seg (Holland, 2013a). For mitt prosjekt er oppførsel i nivå 2 mest relevant. Nivå 2 er da den atferden som vekker en bekymring på grunn av grad og varighet. Jeg ønsker å finne ut hva lærernes gjør på dette tidspunktet.

2.3.3 Bekymring over begynnende normbrytende atferd

Jeg har valgt å sette søkelys mot elever som ved flere anledninger, over et lengre tidspunkt, har vist tegn til å ha en utfordrende væremåte, som ifølge figur 2 (avsnitt 2.3.2), er i nivå 2. Det er disse elevene jeg skal undersøke hvordan man kan forhindre at utfordringene utvikler seg videre samtidig som at man legger til for økt opplevelse av inkludering.

Normbrytende atferd benevnes på mange forskjellige måter i forskningslitteratur. Andershed og Andershed (2007) skriver at den nordiske kunnskapen om barn med normbrytende atferd med tanke på forekomst, og hvordan man kan drive med preventivt og behandlende arbeid svært begrenset. Ogden (2009) bruker begrepet atferdsproblemer og han skriver at atferdsproblemer i hovedsak dreier seg om brudd på skolens regler, normer og forventninger (Ogden, 2009, p. 17). Mye av atferdsproblemer kan ifølge Ogden (2009) bli sett på som en reaksjon på det miljøet som elevene møter der. Han skriver også at det vanligste problemet i skolen kalles for lærings- og undervisningshemmende atferd. Her er det da snakk om uro, bråk og avbrytelser som fører til manglende arbeidsro. Manglende arbeidsro, kan det igjen føre til et dårlig læringsmiljø (Ogden, 2009).

I boka *Utenfor- Elever med atferdsutfordringer* kommer Greene (2011) med flere metoder for hvordan man kan håndtere barn med utfordringer knyttet til atferd. Han viser til betydningen av tenkeferdigheter. Han sier at «barn gjør det bra når de vil» og at barn som har atferdsmessige utfordringer, mangler viktige tenkeferdigheter. Det er viktig å identifisere hvilke tenkeferdigheter de mangler, for å kunne undervise dem bedre i disse ferdighetene (Greene, 2011). Når man finner ut hva elevene sine forutsetninger er, og hvordan disse forutsetningene kan påvirke, kan tilretteleggingen planlegges.

Andershed og Andershed (2007) definerer normbrytende atferd som en atferd som på forskjellige måter bryter med de normene og reglene i det miljøet individet befinner seg i. Forskningen viser at de med normbrytende atferd er en veldig heterogen gruppe. Begrepet normbrytende atferd kan brukes om barn og unge som har ikke-aggressiv normbrytende atferd, men det kan også være snakk om aggressiv normbrytende atferd (Andershed & Andershed, 2007). I tilfeller der den normbrytende atferden er utpreget kan man stille en psykiatrisk diagnose, men det går jeg ikke mer inn på. Jeg skal forholde meg til elevene som har synlig eksternalisert begynnende normbrytende atferd, og hva man kan gjøre for å snu denne utviklingen.

Et barn med begynnende normbrytende atferd kan ha større risiko for å utvikle en vedvarende normbrytende atferd. Hva som defineres som normbrytende atferd, er i skolen opp til lærere. Faldet og Nordahl (2017) viser til Eriksen og Breivik (2006) som skriver om hva som kan defineres som normalt og ikke. For at noe skal betraktes som normalt, må noe annet betraktes som avvikende. I mitt prosjekt dreier begynnende normbrytende atferd seg om elever som bryter med normer og regler i omgivelsene sine. Men som Faldet og Nordahl (2017) skriver er det opp til lærere til å vurdere om atferden til elevene er innenfor «normalen» eller ikke. De sier også at skoler med snever normalitetsforståelse, kan det være lav toleranse for problematisk atferd (Faldet & Nordahl, 2017).

2.3.4 Bekymring og tidlig innsats

Når et barn viser tegn på å streve, er det i dag vanlig praksis at personalet reagerer. Personalet tar med dette kontakt med foreldre, setter i gang med tilrettelegging, observerer og en eventuell utredning blir foretatt (Lyngseth, 2017). For å få et større innblikk i hvordan man kan håndtere en bekymring kan man se til bekymringsfasen i *Veilederen Spesialundervisning*. Bekymringsfasen kjennetegnes ved at noen på skolen, foreldre eller eleven selv stiller spørsmål om eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette kan komme av vansker sosialt eller faglig. Når vansker har oppstått, må skolen ta stilling til bekymringen. Skolen setter i gang med tiltak og læreren kartlegger, vurderer, justerer og prøver ut tiltakene som blir satt i gang (Utdanningsdirektoratet, 2021f).

Angående kartlegging, kan det være aktuelt å se hva vanskene består av, hvilke tiltak som har vært iverksatt og hvordan disse har fungert. Læreren kan også se på arbeidsmåter og organisering. Kan noe av dette endres for å bidra til økt utbytte av opplæringen? Er det noe rundt elever som forårsaker eller forsterker vanskene? Er det noen sammenheng mellom vanskene og forholdet til jevnaldrende eller voksne? Er det noen rutiner eller organisatoriske løsninger som kan være med på å forsterke problemene? (Utdanningsdirektoratet, 2021f).

I mitt prosjekt dreier det seg om hva læreren legger vekt på, når bekymring ved risiko for uheldig utvikling oppstår. Det fører meg over til et velkjent dilemma i spesialpedagogikk. Klassifisering av barn relatert til kategorier av vansker. Det å definere enkeltbarn på måter som plasserer dem i bås, kan være problematisk (Tøsse, 2014). Mitt fokus er ikke å definere barnet ut fra atferden deres, målet mitt er å se hvordan man kan snu en uheldig utvikling, og

øke elevens opplevelse av inkludering. Jeg ønsker å se læreres praksis i møte med uheldig utvikling, og hva lærere gjør i møte med barna som av forskjellige grunner kan risikere å falle utenfor fellesskapet, i det ordinære tilbudet, før et behov for spesialundervisning skulle melde seg. Med dette kan læreren benytte seg av tidlig innsats i arbeidet for inkludering.

Tidlig innsats for inkludering dreier seg lærers praksis og hvordan alle elever møtes for å øke graden av inkludering. Som pedagoger møter vi elever med ulike forutsetninger, fra ulike sosiale forhold og ulike kulturelle bakgrunner. Vi skal møte dem på en måte der vi ser dem med sine unike ressurser og utfordringer. Dette gjør at vi kan forstå når det bør settes inn tidlig innsats. Om man kommer i gang tidlig ved en bekymring over uheldig utvikling kan tiltakene hindre at utviklingen forverrer seg eller at den gjør stor skade på selvfølelse og sosiale relasjoner (Lyngseth, 2017).

Ifølge Unhjem m.fl (2021) handler tidlig innsats også om kvalitative innholdselementer som skal kunne bidra til gode læreprosesser. Dette både gjennom ekstra stimulering i tidlig småbarnsalder, men også gjennom læringsfremmende tiltak for elever i risiko for å bli hengende etter i utvikling og læring. Behovet for tidlig innsats kan knyttes til en rekke forhold man ønsker å forbedre i opplæringsammenheng. Man kan se tre hovedområder for dette. De går ut på å redusere frafallet i videregående skole, øke læringsutbyttet i skolen og redusere omfanget av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Tidlig innsats kan være et virkemiddel både for å forebygge og for å redusere faglige og sosiale utfordringer, slik at det ikke utvikler seg videre. Vansker og manglende læring i barneårene kan føre til at elever ikke opplever mestring og mister motivasjonen (Unhjem et al., 2021).

En elev med begynnende normbrytende atferd kan stå i fare for å havne utenfor klassens sosiale og faglige miljø. Jeg skal undersøke hvordan dette kan forhindres, ved å se på lærerens didaktiske praksis for å legge til rette for eleven. Det dreier seg om lærerens arbeid med å tilrettelegge omgivelsene med utgangspunkt i elevens forutsetninger. Ved å ta utgangspunkt i gapet mellom elevens forutsetninger og forventningene som stilles, kan læreren legge til rette for en bedre skolehverdag. Dette ved å ta hensyn til elevens forutsetninger for å bli en bidragsytende og en som høster av det inkluderende læringsmiljøet.

I tråd med §5-4 om å prøve ut tiltak før man foretar en sakkyndig vurdering, ønsker jeg å finne ut hvordan man legger til rette for disse elevene, innenfor det ordinære tilbudet. Derfor

ønsker jeg å snakke med lærere på barneskolen, og med det vil jeg finne ut av hvordan man kan ta tak i en bekymring over en elev med begynnende normbrytende atferd. Dette ved å ta tak i bekymringen, snu en uheldig utvikling og øke elevens opplevelse av inkludering. I dette ligger det å finne ut av hvordan man kan forhindre videre utvikling av normbrytende atferd.

2.4 Tiltak ved bekymring

I denne delen skal jeg redegjøre for en rekke faktorer ved en læreres praksis i klasserommet som kan være betydningsfulle i møte med begynnende normbrytende atferd. Tiltakene som presenteres her gjelder i lærerens praksis og klasseledelse. Imsen (2017) definerer klasseledelse som alle tiltak som kan bidra til og opprettholde et godt læringsmiljø. Dette læringsmiljøet skal støtte god undervisning, utvikle elevenes sosiale holdninger og hjelpe elever som har problemer med å tilpasse seg til sosiale regler (Imsen, 2017). Dette har metodiske implikasjoner for prosjektet, og vil bli forfulgt i både i både funn og drøftingskapittelet.

Klasserommet er mangfoldig, det skal verdsettes og alle har rett til likeverdig opplæring (Rolf B Fasting & Nils Breilid, 2018). Når bekymring for en elevs utvikling oppstår, må læreren tar tak i bekymringen. Læreren skal kartlegge utfordringene, og sette i gang tiltak innenfor ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998c). Hensikten er å snu en elevs utvikling, og det kan man se i sammenheng med forebyggende arbeid. Å forebygge innebærer å sette i gang tiltak som begrenser eller hindrer den uheldige utviklingen. Tiltak for forebygging kan settes i gang på tre forskjellige nivåer. Primærforebygging er tiltak som gjelder alle. (Lyngseth, 2017). Sekundærforebygging er tiltak som gjelder grupper som er i risiko for uheldig utvikling. Det kan dreie seg om for tidlig fødte barn, barn med funksjonsnedsettelse, barn av enslige forsørgere eller barn med innvandrerbakgrunn. Tiltakene er rettet mot enkeltbarn eller grupper som er sårbare (Lyngseth, 2017). Tertiær forebygging er tiltak som settes i gang etter at problemer har oppstått. Dette for å begrense skaden og sikre best mulig utvikling videre. Her kan det være snakk om barn som viser tegn på mistilpasning (Lyngseth, 2017).

Ifølge Andershed & Andershed (2007) kan det være nyttig å benytte seg av alle de tre nivåene av forebygging. Tanken er å gi alle barna samme forebygging, som fokuserer på å fremme positiv utvikling og motvirke negativ utvikling. Det neste steget innebærer å identifisere undergrupper eller individer av elever i risiko for uheldig utvikling. Med dette tilpasser man graden av tiltak etter barnas behov og forutsetninger. Videre kan det være interessant for mitt

prosjekt å se hvordan man kan bruke kunnskap om beskyttelsesfaktorer til forebygging. Dette for å se hvordan man kan styrke barnet i omgivelsene de er en del av, med de forutsetningene de har. En av disse faktorene er barnets egenskaper og ferdigheter. Ifølge Lyngseth (2017) er barnas egne egenskaper ressurser vi kan hjelpe barn med å videreutvikle. Ved å vise og gi hjelp til å uttrykke følelser, både positive og negative, kan man hjelpe barna til å håndtere samspill på gode måter. Det å oppleve mestring er viktig for barn og unge. Opplevelse av mestring kan være med på å bygge et positivt selvbilde (Lyngseth, 2017).

Faldet og Nordahl (2017) skriver av læreren har sterk innflytelse på elevens læring. De har identifisert en rekke avgjørende variabler i læringsmiljøet, som vil være avgjørende for elevens faglige resultater og sosiale utvikling. De viser til relasjoner, verdier, regler og oppfatninger. Disse elementene vil ha sammenheng med kommunikasjon, atferd og læring som foregår i læringsmiljøet. Læreren er en vesentlig faktor for å forstå elevatferd og læring (Faldet & Nordahl, 2017). Lærerens praksis i klasserommet er betydningsfullt for elevene med begynnende normbrytende atferd.

2.4.1 Klasseledelse

Ut fra problemstillingen min er lærerens praksis sentralt. Når læreren opplever over at det oppstår en bekymring over en elevs atferdsmessige uttrykk, er det viktig at man tar tak i dette. Faldet og Nordahl (2017) viser til blant annet klasseledelse som vesentlig. Skoler med lite tydelig klasseledelse har mer problematikk knyttet til atferd (Faldet & Nordahl, 2017). Ogden (2015) sier at klasseledelse har gått fra å handle hvordan man møter bråk og uro i klasserommet, til et videre perspektiv. Det handler nå om hvordan man beskriver god undervisning som fremmer inkludering, og samtidig er problemforebyggende (Ogden, 2015). For mitt prosjekt dreier det seg om en bekymring, og hva informantene legger vekt på i praksis, for å ta tak i en bekymring og fremme inkludering i klasserommet.

Med en bekymring over en uheldig utvikling, er det av betydning å skape og opprettholde trygt og godt læringsmiljø. Trygge læringsmiljøer utvikles av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. Ifølge overordnet del 3.2 innebærer god klasseledelse en innsikt i elevens behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017c). For å legge til rette for motivasjon og læringsglede trengs det kunnskap om differensiert praksis. Det handler om å møte eleven der de er, ut fra deres forutsetninger. Et trygt og godt læringsmiljø betyr også forutsigbarhet, etablerte rutiner og

gode verdier. Læreren må formidle forventningene til elevene sine. Det at struktur og rammer etableres, vil kunne hjelpe elevene til å mestre forventningene i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017c). For å møte eleven og elevens forutsetninger kan man legge vekt på relasjoner og kommunikasjon. Det er grunnleggende premiss for lærerens praksis. Måten en klasseleder møter elevene for å kunne snu utviklingen og skape et inkluderende fellesskap er av stor betydning.

2.4.2 Gode relasjoner

Som klasseleder viser Holland (2013) til at trygghet, tillit og gode relasjoner er viktig for å få barnet til å få bedre atferd. En balanse mellom kontroll og varme kan være nyttig i møte med begynnende normbrytende atferd. Manglende autoritativ utøvelse vil ha mye å si for å kunne redusere vanskene. Lærere som ikke møter disse elevene med respekt og støtte vil kunne bidra til at den negative utviklingen fortsetter og eskalerer (Roland et al., 2016). Kvello (2020) sier at skolen kan fungere som en beskyttelsesfaktor når elever har en god relasjon til sin lærer. Det er av stor betydning at barn har tilknytning til en voksenperson. Med dette tilknytningen kommer tillit, og det kan være en viktig faktor. Det å vise forståelse og interesse for barnet vil kunne være en sentral beskyttelsesfaktor for barn i risiko (Lyngseth, 2017).

Det kan være betydningsfullt å skape hjelpende relasjoner til barn med begynnende normbrytende atferd. En hjelpende relasjon kan få eleven til å føle at læreren bryr seg om han. Det vil kunne føre til at eleven får tillit til læreren (Greene, 2011). En lærer med en god relasjon til en elev med utfordringer knyttet til atferd vil kunne oppleve mindre problemer knyttet til atferd, enn de uten (Holland, 2013b). Ogden (2009) viser også til betydningen av å etablere gode relasjoner. Gode relasjoner mellom elevene, lærere og klasser er en forutsetning for at undervisning skal fungere, der mangelen på det kan føre til bråk og uro. Ogden (2009) sier at bråk, kort lunte, utagering, konflikt med lærer kan påvirke forholdet til de andre elevene i klassen (Ogden, 2009).

I arbeidet med å hjelpe elever med begynnende normbrytende atferd kan man ikke forvente at elevene endrer atferd av seg selv. Dette er noe som skjer gjennom en støttende relasjon til læreren og støtte fra miljøet rundt. Dette kan hjelpe elevene til å ta medansvar, som igjen kan hjelpe dem med å endre sin egen atferd. En god relasjon mellom lærer og elev er derfor nødvendig for å kunne påvirke og snu elevens begynnende normbrytende atferd i positiv retning (Danielsen, 2020b). Ved å skape en god relasjon til eleven vil læreren kunne møte

elevens forutsetninger, redusere virkningen av risikofaktorene og styrke eleven i læringsmiljøet. Derfor kan det være interessant å se hvordan kunnskap om toleransevinduet, for å forstå læreren kan hjelpe elever til å lære og regulere atferden sin.

2.4.3 Toleransevinduet

For å kunne hjelpe elever med begynnende normbrytende atferd kan man benytte seg om kunnskap om toleransevinduet. Ved å være klar over hva som skjer når en elev befinner seg utenfor sitt toleransevinduet, kan man hjelpe dem tilbake til en sone hvor det er balanse mellom forutsetninger og forventninger. Det vil kunne være nyttig som et tiltak for å forhindre at utfordringene utvikler seg videre. Ved å hjelpe eleven tilbake i toleransevinduet vil eleven kunne lære seg å gjøre dette på egenhånd, de oppøver seg ferdigheter som kan hjelpe dem til å regulere seg selv.

Siegel (2012) sier at våre mentale erfaringer og nevrologiske reaksjonsmønstre for spesifikke følelser eller situasjoner har et toleransespenn. Det er når man er innenfor denne toleransen man kan fungere optimalt. På den ene siden av flow kan man bevege seg mot det å bli innesluttet. På den andre siden av flow beveger man seg mot det Siegel (2012) kaller kaos (Siegel, 2012). Ifølge Juveli og Peters (2020) kan toleransevinduet sammenlignes med «lunta» vår.

Toleransevinduet er en modell man kan bruke for å bli oppmerksomme på egen og andre sin aktiveringstilstand. Modellen viser til optimal aktiveringssone. Det er ikke for høyt og ikke for lavt. Toleransevinduet er noe som er forskjellig for alle, men det er også knyttet til den enkeltes tidligere erfaringer. Det er også knyttet til følelsesmessig tilstand og situasjon (Juveli & Peters, 2020). Når man er i denne sonen kan man være oppmerksomt til stede, og man har muligheter for å kunne lære. Nordanger & Braarud (2014) sier at det er omsorgspersonene sin oppgave å holde barnet innenfor toleransevinduet. Man hjelper spedbarnet ned fra en for høy aktivering, eller så henter man de opp fra for lav aktivering. Dette for at de kan ta del i sosial interaksjon (Nordanger & Braarud, 2014).

Juveli og Peters (2020) setter dette inn i en skolekontekst. Noen elever tåler at det skjer mye rundt dem, andre gjør ikke det. Hvor godt elevene håndterer skolehverdagen kan avhenge av toleransevinduet deres. Elever som havner utenfor toleransevinduet, kan bli det Juveli og Peters (2020) kaller overaktiverte. I en overaktivert tilstand vil man kunne føle seg urolig, rastløs, impulsiv, vaksomhet, irritabilitet, sinne og aggresjon. Videre sier Juveli og Peters

(2020) at utagerende atferd er vanlig i en overaktivert tilstand. Om elevene stadig befinner seg utenfor toleransevinduet sitt, kan det være elever man kan bli bekymret over utviklingen til.

Juveli og Peters (2020) sier at det er omsorgspersonen sin oppgave å hjelpe barnet til å komme seg innenfor toleransevinduet igjen. God hjelp til regulering vil kunne styrke barnets reguleringsmekanisme og det vil dannes sterke nevralt nettverk. Dette vil igjen føre til at det aktiveres lettere og raskere, uten reguleringsstøtte fra andre. Dermed kan barna selv lære hvordan de regulerer seg selv tilbake til toleransevinduet. Ved hjelp av gode relasjoner kan læreren opptre som reguleringsstøtte for elevene. Dette ved å berolige eleven slik at elevens følelser blir opp- og nedregulert til et nivå som er behagelig for eleven. Det at den voksne gjennom sin trygge tilstedeværelse hjelper en følelsesmessig aktivert elev til å finne roen, kalles samregulering (Juveli & Peters, 2020). Ved å være klar over toleransevinduet til eleven, vil læreren kunne hjelpe eleven med å regulere seg. Dette vil med tiden oppøve elevens evne til å gjøre dette selv, og med det kan det være med på å redusere elevens normbrytende atferd.

2.4.4 Kunnskap om eget toleransevindu

Det kan være nyttig for en lærer å ha kunnskap om sitt eget toleransevindu også. I møte med elever i klasserommet kan toleransevinduet utfordres. Elever med en væremåte som kan være normbrytende, kan vekke sterke følelser, og det kan være med på å komplisere spillet mer. Derfor er det viktig for læreren å være klar over egne følelser i situasjonen. Juveli og Peters (2020) sier at man som lærer kan oppleve å bli avvist av eleven. Dette ved at eleven ber læreren om å gå, eller at eleven løper bort. I en slik situasjon kan det tyde på at eleven er i en følelsesmessig aktivering, og med det ikke mottakelig for samhandling (Juveli & Peters, 2020).

For å kunne lære barna selvregulering må den voksne kunne regulere seg selv. Juveli og Peters (2020) sier at om man møter på elever som bryter regler, og normer ved å for eksempel bli sinte, er det naturlig at det påvirker læreren. Når man selv er utenfor toleransevinduet sitt, kan teori, forståelse og kunnskap bli mindre tilgjengelig. Det kan for eksempel føre til at elevenes handlinger kan tolkes som noe negativt, og ikke som et uttrykk for behov. Elevenes sin videre utvikling er avhengig av at den voksne er bevisst på sitt eget toleransevindu og grenser. I møte med elever som har et sterkt følelsesmessig uttrykk må skolens ledelse ha rammer og strukturer, både for å ta vare på lærer og elev (Juveli & Peters, 2020).

For mitt prosjekt er hvordan lærere møter begynnende normbrytende atferd sentralt. Derfor vil jeg også trekke fram det Johannessen og Bakken (2020) sier om hvordan man møter ulike typer elever i klasserommet. Det kan være vanskeligere å møte elever som ikke smiler til deg, ikke tar imot beskjeder som blir gitt, avviser deg, eller truer deg. Impulsene om å avvise eller ignorere disse elevene, er de man må lære seg å overstyre (Johannessen & Bakken, 2020). Dette gjelder like fullt for elevene som faller utenfor klassefellesskapet. Mennesket er biologisk skapt for å høre sammen med andre, det å falle utenfor har store konsekvenser. Ifølge Johannessen og Bakken (2020) kan elevene kan ende opp med å danne seg strategier for å late som at behovet for å høre til ikke eksisterer. Dette kan påvirke også påvirke inkluderingsprosessen. Elevene må kunne oppleve positiv kontakt med voksne i skolehverdagen, om ikke vil atferden bare kunne utvikle seg videre. Elever som stadig befinner seg utenfor toleransevinduet sitt kan med dette være elever som lærere opplever å bli bekymret for utviklingen til. For å kunne ta tak i bekymringen kan man legge vekt på å møte forutsetningene eleven stiller med (Johannessen & Bakken, 2020).

2.4.5 Å møte elevenes forutsetninger

Skolen skal, ifølge Overordnet del 3.2, legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkelte elevens motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Som lærer møter man elevene med de forutsetningene de har, og man skal gi alle elever muligheter til læring og utvikling.

Tilpasset opplæring innebærer at skolen skal tilrettelegge slik at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringa. Dette kan gjennomføres gjennom å tilpasse arbeidsformer og pedagogiske metoder, læremidler, organisering, arbeid med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering. Tilpasset opplæring skal i størst mulig grad skje gjennom tilpasninger til mangfoldet innenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Ifølge Fasting og Breilid (2018) er differensiering og tilpasning i klassekonteksten innfallsvinkler man kan bruke for å skape en inkluderende skole (Rolf B. Fasting & Nils Breilid, 2018). Når en bekymring over en elevs utvikling oppstår, burde man legge til rette for å møte elevens forutsetninger. Differensiering dreier seg om å møte hver enkelt elev med de forutsetningene de har med seg. Organisatorisk differensiering er en form for nivåinndeling. For mitt prosjekt dreier det seg om hvordan lærere møter eleven med begynnende normbrytende atferd kan bruke differensiering for å møte forutsetningene, og skape en balanse mellom forutsetninger og forventningene som stilles til elevene.

2.4.6 Samarbeid med hjemmet og med eleven

I møte med begynnende normbrytende atferd er det nyttig å skape et godt samarbeid med hjemmet. Drugli (2012) sier at et positivt samarbeid med hjemmet kan fremme barns sosiale og faglige fungering i skolen. Elever med begynnende normbrytende atferd kan oppleve vansker i relasjoner, både med jevnaldrende og foreldre, og utfordringene kan påvirke deres faglige utvikling. Derfor er det ifølge Drugli (2012) viktig å skape et godt samarbeid med hjemmet. Først og fremst er det viktig å sikre positiv kontakt mellom lærer og hjemmet. Det vil si at læreren jevnlig burde gi informasjon til hjemmet om positive situasjoner barnet deres har vært involvert i. Dette sier hun kan føre til at læreren blir mer opptatt av det positive ved eleven, og det kan også bidra til at barnets negative atferd reduseres. Positiv kontakt mellom skole og hjem vil kunne skape en positiv relasjon mellom disse. Det vil videre kunne føre til et bedre samarbeid mellom partene, som igjen kan hjelpe barnet. I situasjoner der læreren må fortelle om elevens utfordrende atferd, burde lærer og foreldre snakkes ansikt til ansikt. Der må læreren åpne for at foreldre får en aktiv og gjensidig rolle. Med en gjensidig rolle kan læreren sikre en god dialog med foreldrene. Da kan man videre bli enige om strategier som er best for eleven. Samarbeidet vil også kunne bli et godt utgangspunkt for endring. Et godt samarbeid mellom de voksne kan øke elevens trivsel, fremme positiv atferd og motivasjon (Drugli, 2012).

For å kunne ta tak i en bekymring over en elevs utvikling skal man også legge til rette for et godt samarbeid med eleven. Lassen & Breilid (2010) viser til verdien av samarbeid mellom elev og lærer, et samarbeid om elevens faglige, sosiale og personlige utvikling. I et slikt samarbeid kan lærer og elev snakke om faglig tilrettelegging, støtte i sosiale relasjoner og emosjonell støtte. I samtaler om dette kan lærer høre om faglig tilrettelegging, om noe er for vanskelig, eller for enkelt. Samtale om støtte i sosiale situasjoner, kan finne ut elevens behov for støtte i klassen, eller i friminutt. Elevens behov for emosjonell støtte dreier seg om hvordan trivsel kan økes og frustrasjon kan minkes (Lassen & Breilid, 2010).

2.5. Inkludering

For å kunne øke eleven med begynnende normbrytende atferds opplevelse av inkludering, er det relevant å redegjøre for fenomenet inkludering. Begrepet er stort og komplekst, og jeg er interessert i lærerens praksis i møte med fenomenet. I de neste avsnittene skal jeg redegjøre for inkludering, deretter vise til Haugs (2014) dekonstruksjon av begrepet. Dekonstruksjonen av begrepet vil kunne gi meg mer konkrete elementer med tanke på tilrettelegging for og organisering av skoledagen, for elever med begynnende normbrytende atferd. Etter det kommer jeg til å vise til noen utfordringer ved begrepet, dette for å vise til hvordan inkludering/ekskludering kan komme til uttrykk. Dette for å se hvordan en lærers praksis kan øke en elevs opplevelse av inkludering.

Inkludering er ett tydelig prinsipp i LK20, og inkludering kan forstås gjennom alle Goodlad (1979) læreplannivåer. Det forventes at fenomenet følges opp gjennom den kommunale forvaltningen og helt ned til hvert enkelt klasserom og lærer (Haug, 2014). For mitt prosjekt er Goodlads (1979) læreplannivå 3, den praktiserte læreplanen som er i fokus. Men først er vil jeg vise til betydningen av inkludering.

Haug (2014) sier at både Unesco, EU og Europarådet har pekt på at inkluderende opplæring kan løse noen av utfordringene i opplæringen. Et klasserom vil bestå av mange ulike elever med ulike forutsetninger. Dette ønsker jeg å se i sammenheng med problemstillingen min. Elever med begynnende normbrytende atferd kan oppleve å skille seg ut fra sine jevnaldrende, det er dette jeg ønsker å ta tak i. Dette kan sees i sammenheng med det Haug (2014) skriver. Han sier at vi har en skole som er lagt til rette for de som passer inn i det mønsteret skolen har skapt. Sundar og Fasting (2018) kommer frem til noe lignende. De sier at elevene som ikke passer inn, får vansker på grunn av hvordan skolen og opplæringen er organisert (Sundar & Fasting, 2018). Om man legger mer til rette for inkludering av de som fort kan falle utenfor, kan man heve det totale resultatet som skolen når. Ved å ta tak i bekymring ved begynnende normbrytende atferd, og øke elevens opplevelse av inkludering vil lærere også forhåpentligvis kunne redusere behovet for spesialundervisning i skolen. For å øke en elevs opplevelse av inkludering kan skolene samarbeide for å danne en forståelse av fenomenet, dette gjennom et tolkningsfellesskap.

2.5.1 Tolkingsfellesskap

Hva som oppfattes som god skole og god opplæring, er ifølge Fasting (2018) varierende. Skoleledere kan ha en annen oppfatning av hvordan opplæringen bør organiseres enn skolens ansatte. Det kan være nyttig å etablere en arena der man kan reflektere over aktuelle problemstillinger og situasjoner. En slik arena kan være med på å skape en felles fortolkning som ligger til grunn for pedagogiske valg og handlinger. Der kan man dele hverdagsutfordringer og erfaringer. Da kan lærere også reflektere og få innsikt i andre sine oppfatninger og vurderinger (Fasting, 2018). Et tolkningsfellesskap i møte med inkluderingsbegrepet kan sammen skape en forståelse for hvordan man organiserer en inkluderende opplæring.

2.5.2 Normer og verdier i læringsmiljøet

For å kunne øke opplevelsen av inkludering for elever med begynnende normbrytende atferd, kan man se til Overordnet del 3.1, for å se hvilke normer og verdier som burde være til stede i et inkluderende læringsmiljø. De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. I skolen er det viktig at elevene blir anerkjent og vist tillit. Med anerkjennelse og tillit lærer man å verdsette seg selv og andre. I et inkluderende klasserom skal også elevene lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Respekt og anerkjennelse i opplæringen vil kunne bidra til en opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Inkluderende opplæring er et prinsipp som er sentralt i norsk skole. Måten disse intensjonene overføres til praksis kan ha forskjellig virkning. Ifølge Haug (2014) kommer ikke dette av mangel på kunnskap om hvordan skoler kan forbedres, men fordi den forskningsbaserte kunnskapen skolen har behov for er vanskelig å få tak i. I boka *Dette vet vi om inkludering* presenterer Haug (2014) begrepet inkludering, og hvordan barn og unge med ulik bakgrunn, kjønn og forutsetninger skal kunne delta i det sosiale og faglige fellesskapet. Overordnet del 3.1 handler om å skape et inkluderende læringsmiljø. Skolen må være med på å skape et støttede fellesskap. Dette blir grunnlaget for en positiv kultur der elevene får mulighet til å utvikle seg både faglig og sosialt. Skolen skal også være med på å lære elevene å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

2.5.3 Hvordan forstå fenomenet inkludering?

Fenomenet er komplekst og kan forstås på mange ulike måter (Olsen, 2010). Olsen (2020) sier at det må stilles spørsmål om hva inkludering er, hvorfor det skal inkluderes, og hvordan man kan iverksette inkludering. Inkludering gjelder alle elever, og handler om å øke deltakelse og motvirke segregasjon (Rolf B. Fasting & Nils Breilid, 2018).

Olsen (2020) viser videre til Solli (2010) som skriver at fenomenet innebærer en tilhørighet, faglig, sosialt og kulturelt, noe som innebærer at elevene skal ha tilhørighet til en gruppe, ha faglig tilpasning med utgangspunkt i egne forutsetninger og at deres kulturelle identitet skal ivaretas og imøtekommes (Olsen, 2020).

Haug (2014) viser til en vid definisjon av inkludering. Inkludering handler om at alle elevers deltakelse i skolens felles kultur og læreplanbaserte aktivitet skal øke, mens ekskluderingen skal minke (Haug, 2014). Det finnes ingen enhetlig definisjon på inkludering. Ifølge Haug (2014) kan dette forklares med at inkludering i praksis varierer mye. Han dekonstruerer begrepet, der vektlegging av følgende bestanddeler kan bidra til inkluderende praksis. Haug (2014) skiller mellom vertikal og horisontal dimensjon av inkludering. I den vertikale akse finnes de ulike nivåene i forvaltningen. De forskjellige nivåene er stat, kommune og skole. Innenfor disse nivåene er verdi, ideologi og politikk innunder staten, organisering og vilkår er innenfor kommunen og den praktiske handlingen foregår i skolen. Det kan sees i sammenheng med Goodlads (1979) læreplannivå fra ideologisk læreplan til den utførte læreplanen. På den horisontale akse til Haug (2014) ligger ulike elementer i forståelsen av innholdet i inkludering. Der er det snakk om fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Inkludering er nedfelt i styringsdokumentene, men hvordan man iverksetter inkludering i praksis og hvordan elevene oppfatter det kan være forskjellig. Derfor ønsker jeg å bruke Haug (2014) sin dekonstruksjon av begrepet.

	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
Stat Verdi, ideologi, og politikk				
Kommune Organisering og vilkår				
Skole Praktisk handling				

På den vertikale aksene ser man på hvilke nivåer begrepet inkludering kan strekke seg. Inkludering må gjennomsyre alle disse nivåene. Dette kan man se i sammenheng med den horisontale aksene. Haug (2014) sier at om man ser disse i sammenheng med hverandre, kan man vurdere om en skole er inkluderende eller ikke. For mitt prosjekt er hvordan styringsdokumentene kommer til uttrykk i lærerens handlinger sentralt. Intervjuer med lærere vil kunne gi meg innblikk i de praktiske handlingene de foretar seg for å legge til rette for inkludering. For å finne ut hvordan man kan øke elever opplevelse av inkludering, har jeg tatt utgangspunkt i den horisontale aksene. Denne dekonstruksjon av begrepet vil kunne gi meg noen elementer med tanke på tilrettelegging for og organiseringen av skoledagen.

2.5.4 For å øke opplevelsen av inkludering

I dette avsnittet skal jeg vise til fire elementer i den horisontale aksene i Haugs (2014) dekonstruksjon av begrepet, for å se hvordan man kan øke en elevs opplevelse av inkludering.

Øke graden av fellesskap

Fellesskap handler om hvilken grad elevene tilhører samme klassesystem, om de for eksempel er i samme klasse. I opplæringsloven §8-1 står det at alle elever har rett til å gå på sin nærskole. Det vil si at alle har rett til å ta del i samme fellesskap som andre jevnaldrende som bor i samme område (Opplæringslova, 1998d). Haug (2014) skriver at organisatorisk differensiering er noe som berører fellesskapet i skolen. Skal undervisningen foregå i ett og samme fellesskap hele tiden, i mindre grupper eller kan det foregå som en-til-en undervisning? Han skriver at en hovedutfordring er at omfanget av spesialundervisning er høyt. Dette sier han indikerer at kvaliteten på den ordinære undervisningen ikke er god nok,

og dette er en utfordring for den inkluderende skolen. Tilhørighet til fellesskapet dreier seg om at elevene føler en tilknytning til klassen, lærerne og skolen (Danielsen, 2020a).

Øke deltagelse

Det å delta innebærer å kunne ta aktivt del i den opplæringen som foregår i klasserommet, dette innenfor fellesskapet av elever. Deltakelse er ifølge Haug (2014) er forutsetning for læring. Han sier at utfordringen med deltagelse er å finne arbeidsformer som gir muligheter for deltagelse. Dette må skje ut fra elevens forutsetninger. Derfor legger Haug (2014) vekt på tilpasset opplæring for å sikre deltagelse. Dette kan man se i sammenheng med differensiering. Differensiering kan være et tiltak for å øke elevens opplevelse av inkludering. Fasting & Sundar (2018) viser til at det er et tydelig ønske om å differensiere opplæringen innenfor klassens læringsfellesskap. De tar opp inkludering i fellesskapet som et ideal. Pedagogisk differensiering er et verktøy for læreren i møte med mangfoldet av elever. Differensiert opplæring kan kalles en forskjellsbehandling for å skape likhet (Rolf B. Fasting & Nils Breilid, 2018).

Øke medvirkning

Medvirkning dreier seg om at eleven skal bli hørt, men det dreier seg også om at elevens foresatte skal kunne uttale seg. Målsettingen er at barn og foreldre skal kunne påvirke det som gjelder dem selv. Dette henger sammen med det overordnet del sier om demokrati og medborgerskap. Skolen skal gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Haug (2014) sier at medbestemmelse ikke dreier seg om at alle skal få det som de vil, men at det handler om at synspunkter må komme frem og bli vurdert sammen med andre sine synspunkter. Det som er utfordringen i dette, er å balansere hensynet til den enkelte med hensynet til fellesskapet.

Øke utbytte

Utbytte dreier seg om hva som kommer ut av å være i et fellesskap, som en deltaker og få mulighet til å medvirke (Haug, 2014). Alle elever har rett til et utbytte, både faglig og sosialt. Dette kan sikres gjennom tilpasset opplæring, det kommer frem i § 1-3. den sier at opplæringen skal tilpasses til forutsetningene til eleven (Opplæringslova, 1998f). Haug (2014) sier at en inkluderende skole kan gjennomføres gjennom tilpasset opplæring. Om ikke eleven får tilstrekkelig utbytte av opplæringen har elevene ifølge §5-1 rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998e). Utbytte handler om resultater, men det kan

ifølge Haug (2019) også handle om en rekke andre områder for læring og utvikling, blant annet mestring. Dette legger også Sundar og Fasting (2018) vekt på. Den ordinære opplæringen må legge til rette for at elevene opplever mestring, dette vil kunne være med på at elevene bygger seg opp en mestringsforventning. Dette vil være med på at elevene får tro på egen evne til å nå egne mål og takle ulike situasjoner (Sundar & Fasting, 2018). Denne mestringstroen kan også spores til Bandura. Det innebærer at individet har en forventning om å mestre oppgaver. Læreren kan veilede elevene og stimulere elevenes evne til selvregulert læring ved å tilpasse oppgaver til elevene (Danielsen et al., 2020). Skolens forventninger til elevens innsats og mestring påvirker troen på egne evner og muligheter. Derfor er det viktig at skolen har gode, men realistiske forventninger til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Det Haug (2014) gjør med sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet kan settes i sammenheng med det danske Clearinghouse for Uddannelsesforskning fra 2013 definerer inkludering som. Inkludering handler om aktiv deltagelse med optimalt utbytte for alle elever i læringsfellesskapet. Det vil si at elever befinner seg sammen med og deltar aktivt i samme undervisning og fellesskap som deres medelever. I tillegg handler det om at elever får optimalt utbytte av og utvikler et positivt selvbilde på bakgrunn av deltakelse i læringsfellesskapet (Dyssegaard & Larsen, 2013). Inkluderingsprinsippet er på mange måter et stort begrep, med dette kan det være interessant å se på utfordringer ved begrepene.

2.5.5 Forståelse av fenomenet

Jeg ønsker i mitt prosjekt å identifisere god praksis for å øke elever med begynnende normbrytende atferds opplevelse av inkludering. I fenomenet ligger det også flere utfordringer, som jeg skal vise til. Disse utfordringene kan ha innvirkning på lærerens praksis. Det kan være vanskelig å overføre fenomenet inkludering, fra styringsverket og ut i praksis.

Forståelsen og definisjonen av inkluderende undervisning, varierer i stor grad mellom forskjellige land (Rapp & Corral-Granados, 2021). Samme sier Magnússon (2019). Magnusson (2019) legger også vekt på at det er flere spenningsfelt i inkluderende opplæring. For det første er det et spørsmål om hvilken elevgruppe det er snakk om. Hvilken elevgruppe er det som skal bli «inkludert», eller som blir sett på som ekskludert? For det andre viser hun til organiseringen av inkludering. Flere forskere har argumentert at inkluderende opplæring ikke skal reduseres til plassering av elevene (Magnússon, 2019). Qvortrup & Qvortrup (2018) skriver at inkluderende undervisning gjelder alle barn, ikke bare en gruppe elever. De sier at

vi trenger en definisjon av inkludering, som skal være differensiert i forhold til tre dimensjoner. Den første dimensjonen er forskjellige nivåer av inkludering. Den andre dimensjonen dreier seg om forskjellige typer av sosiale samfunn i og utenfor skolen, der et barn kan være ekskludert eller inkludert. Den tredje dimensjonen handler om ulike grader av å bli inkludert/ekskludert fra de forskjellige samfunnene. Poenget deres er at ingen barn er fullstendig inkludert eller ekskludert. Barn vil kunne bli inkludert/ekskludert fra forskjellige deler av samfunnet i forskjellig grad. (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Rapp og Corral-Granados (2021) skriver også inkluderende opplæring. De sier at personer i kommunikasjon med hverandre skaper hverdagen. Mennesker påvirker hverandre hver dag, og dette vil skape systemer for inkludering eller ekskludering. De sier også at graden av elevers inkludering er et uklart konsept. Dette fordi at det er vanskelig å vurdere når en elev føler seg inkludert eller ikke. Dette gjør at det også er vanskelig å vite når man har lagt til rette for inkludering. Selv om elevens opplevelse av inkludering kan være subjektiv, er jeg interessert i lærerens praksis for å øke opplevelsen av inkludering. I neste avsnitt ta for meg hvordan skolene kan jobbe for å utvikle forståelse for inkluderende opplæring.

2.5.6 Normbrytende atferd og arbeidet for inkludering

For å kunne legge til rette for inkludering av elever med begynnende normbrytende atferd, kan det være hensiktsmessig å se hva tidligere forskning sier om lærere i arbeidet med inkludering av elever med en utfordrende væremåte. Jeg bruker litteraturgjennomgangen til Øen og Krumsvik (2021). De så på hvordan lærere tolker og forholder seg til utfordrende atferd. De har sett på hvilken betydning dette har for arbeidet med å skape en inkluderende praksis. Litteraturgjennomgangen viser flere interessante tendenser.

Øen og Krumsvik (2021) sier at inkludering av elever med utfordrende atferd er en utfordrende oppgave. Måten en skole legger til rette for inkludering av elever med normbrytende atferd kan være en indikator for hvordan skolen lykkes med å legge til rette for inkludering generelt. Ideen om inkludering er politisk skapt, men lærere er ansvarlige for å legge til rette for dette. Det er ingen entydig definisjon på inkludering, det vil si at i praksis kan inkludering forstås forskjellig fra skole til skole. Læreren sin holdning og forståelse av begrepet er derfor viktig.

Et av funnene til Øen og Krumsvik (2021) dreier seg om lærerens vilje til å inkludere. Lærerens interesse for å inkludere elever med utfordrende atferd er generelt lavere enn viljen til å inkludere elever med for eksempel fysisk funksjonshemming og lærevansker. Denne artikkelen er basert på en sosial-konstruktivistisk forståelse av utfordrende atferd. Det vil si at atferden blir tolket ut fra kontekst. Hva som blir definert som «utfordrende atferd» og ikke, er derfor avhengig av lærerens kunnskap og forståelse av barnet og forventningene som blir stilt (Øen & Johan Krumsvik, 2021). Det vil si at det som kan betraktes som utfordrende atferd for en skole, ikke nødvendigvis blir det av en annen.

Litteraturgjennomgangen til Øen og Krumsvik (2021) viser til noen relevante kategorier. Den første dreier seg om lærere som har fortalt om manglende kompetanse i å inkludere elever med utfordrende atferd. Det virker som om lærere og skoler som har utfordringer med inkludering, har en individuell framgangsmåte. De tar lite hensyn til konteksten, og mye av fokuset legges på elevens manglende forutsetninger. Det førte videre til en forståelse av at barnet manglet evnene som trengs, for å delta sammen med andre. Elever som av forskjellige grunner hadde utfordrende atferd ble gjort «ansvarlige» for lærerens manglende kunnskap og forståelse for inkluderende pedagogikk.

Den andre kategorien til Øen og Krumsvik (2021) viser til at inkludering og utfordrende atferd blir betraktet som en umulig oppgave. Selv om lærere støttet den inkluderende tilnærmingen, så er det vanskelig å iverksette dette, uten tilstrekkelige og riktige ressurser. Det blir også vist til at lærere legger vekt på fordelene ved å flytte elevene med utfordrende atferd ut av klasserommet. Det virker som om lærernes holdninger til inkludering av elever med utfordrende atferd ikke er preget av mangel på motivasjon og et ønske om å lykkes, men at lærerne ønsker rammeverk, støtte og evner for å implementere det.

Den tredje kategorien viser til flere studier som peker på at lærere med lang erfaring virker mindre positive til inkludering enn nyutdanna. Øen og Krumsvik (2021) viser til flere begrunnelser for å forklare dette. De skriver at det kan virke som at lærere med lang erfaring har liten erfaring med elementene som utgjør et inkluderende læringsmiljø. Videre i denne kategorien ble det lagt vekt på at lærere som opplever et positivt kollegialt miljø virker bedre i stand til å håndtere utfordrende atferd og bedre til å implementere inkluderende praksiser.

Den fjerde kategorien legger vekt på et inkluderende ethos. Skolene som lykkes i inkludering av elever med utfordrende atferd har til felles er forståelsen for hvordan disse elevene burde møtes. Skolene legger vekt på forebyggende strategier på skolenivå, i tillegg bruker de mer belønninger enn det de bruker sanksjoner. De viser til Orsati og Causton-Theoharis (2013) som pekte på hvordan de «ikke-inkluderende» skoler omtalte framgangsmåten sin. Fraser som «eleven måtte bli fjernet» var vanlig, og de ønsket ekspert-kompetanse til å møte de utfordrende elevene. Det som kan karakterisere en inkluderende ethos var lærernes vilje til å ta ansvar for alle elevene. Der det å møte alle elever blir sett på som et felles ansvar for alle ansatte.

Den femte og siste kategorien viser til betydningen av en ledelse for inkludering. Øen og Krumsvik (2021) viser til studier som påpeker den betydningen ledelsen har for utviklingen av en inkluderende praksis. Ledelsen, spesielt rektor, spiller en avgjørende rolle i å kommunisere forventningen om en inkluderende ethos. På de skolene som var inkluderende var rektorens holdninger til elevene betydningsfullt. På en mindre inkluderende skole uttrykte rektor en tvil om at alle elever kan inkluderes. Dette igjen påvirket de ansatte. For å kunne legge til rette for en inkluderende praksis må rektor ha en inkluderende ethos. Dette burde da kombineres med støtte, øving og samarbeid mellom kollegaer. En ledelse for inkludering er ifølge Øen og Krumsvik (2021) en forutsetning for de fire forrige kategoriene.

2.5.7 Inkluderende opplæring

Holdningen vår og måten vi oppfører oss på, er sentralt i møte med begynnende normbrytende atferd. Hvilken grunnleggende holdning man har til barna vil påvirke hvordan vi oppfører oss og hvordan vi blir oppfattet av elevene. Inntar man en grunnleggende holdning om at barn gjør så godt de kan, vil det påvirke hvordan man ser på elevene. Det vil igjen kunne gjøre det mulig å hjelpe elever med normbrytende atferd. Man må vise eleven at man er der for å hjelpe (Johannessen & Bakken, 2020). En rolig og trygg voksen vil kunne møte en elev med begynnende normbrytende atferd, og kanskje forhindre at det eskalerer videre.

I tillegg til Haugs (2014) dekonstruksjon av begrepet inkludering, ønsker jeg å vise til David Mitchell (2014). Han har konkretisert hva som må ligge i grunn for inkluderende opplæring. Dette kan være nyttig når man i bekymringsfasen skal iverksette tiltak for å øke elevens opplevelse av inkludering. Han presenterer ti faktorer for dette. De er visjon, plassering,

ledelse, aksept, tilpassede pedagogiske planer, tilpasset vurdering, tilpasset pedagogiske opplegg, støtte, ressurser og adgang. Videre skal jeg kort vise hva faktorene dreier seg om.

1. Visjon – Det må være en felles visjon over hva inkludering er for noe, og hva det innebærer. Alle forplikter seg til å handle ut fra denne felles visjonen.
2. Plassering –alle barn har rett til å plasseres sammen med jevnaldrende. Det er ikke nok at de bare er plassert fysisk på samme sted, men det må tilrettelegges for faglig og sosial deltakelse også. Han sier at organiseringen av det pedagogiske tilbudet kan være fleksibelt.
3. Ledelse –ledelsens fokus på inkluderende læringsmiljø. Det er sentralt for at inkluderende holdninger og praksiser skal prege skolen.
4. Aksept –skolen viser aksept til at alle har sin naturlige plass i samfunnet. Dette gjennom at lærere fungerer som gode rollemodeller, dette ved å verdsette mangfold, og se på forskjellighet som en ressurs.
5. Tilpassede pedagogiske planer – individuelle planer må henge sammen med klassens planer. De generelle planene skal være så vide at de er tilpasset til en stor variasjon til elever, og slike tilpasninger kan være nyttige for inkluderende undervisning i møte med elever som har begynnende normbrytende atferd.
6. Tilpasset vurdering - tilpasse vurderingen slik at den fremmer læring. Etter elevens behov og forutsetninger
7. Tilpasset opplæring – tilpasning med mest mulig variasjon i arbeidsmetoder, innenfor det ordinære tilbudet.
8. Støtte – fra lærer og nødvendig spesialpedagogisk kompetanse, for å gi tilpasset tilbud til alle elever. Trenger også tilgang til kompetanse fra PPT, BUP osv. Samt støtte fra foreldre.
9. Ressurser – tilgang på ressurser er viktig for å realisere inkludering. Både personalressurser og kompetanse. Tid, materielle og teknologiske ressurser. Ressursene skal følge eleven.
10. Adgang – Universell utforming og at eleven har adgang til steder der jevnaldrende er.

Disse ti faktorene er forutsetning for å lykkes med inkluderende undervisning (Mitchell, 2014). I løpet av dette kapittelet har jeg presentert en rekke faktorer læreren kan legge vekt på å, for å kunne øke en elevs opplevelse av inkludering.

2.6 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg vist til hvordan en bekymring kan vekkes. Bekymring vekkes når lærer, elev eller foreldre er bekymret over utbyttet av opplæringen, tilfeller der eleven sliter faglig og/eller sosialt. Dette er da atferd som har manifestert seg, og det kan resultere i en bekymring. Når den slik bekymring vekkes er skolen pliktige til å ta tak i bekymringen. Bekymringen tas tak i både for å sikre likeverdig opplæring, men også for å snu en uheldig utvikling. Ved hjelp av tidlig innsats i møte med en bekymring over en elevs utvikling, kan det være mulig å snu denne, og med dette forhindre et behov for spesialundervisning. Dette ved å gjøre tilpasninger innenfor det ordinære tilbudet. For å hjelpe elever med begynnende normbrytende atferd burde man anerkjenne mangfoldet, skape gode relasjoner, og legge til rette for et godt samarbeid med eleven og hjemmet. Dette for å sammen danne et lag for å fremme en positiv utvikling. Jeg har også redegjort for fenomenet inkludering. For å se hvilke elementer som kan være med på å utgjøre en inkluderende undervisning, har jeg vist til Haugs (2014) dekonstruksjon av begrepet. Det finnes flere utfordringer ved begrepet inkludering, og dette er med på å vise hvor komplisert fenomenet er, og hvordan det kan være vanskelig å si hva som kan betegnes som inkludert/ekskludert. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere kan snu en uheldig utvikling, og hvordan de legger til rette for en økt opplevelse av inkludering, for elever med begynnende normbrytende atferd. I neste kapittel skal jeg vise hva jeg gjør for å finne ut av problemstillingen: «Hva vekker bekymring for begynnende normbrytende atferd, og hva gjør lærer ved en bekymring, for å øke elevens opplevelse av inkludering?»

3.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg introdusere min studies design. Jeg vil introdusere med å vise til valg av design som utgangspunkt vitenskapsteoretiske forankring. Deretter går jeg gjennom metodelitteratur som har vært relevant for mitt prosjekt.

3.1 Valg av design

For å velge et adekvat design for studien må jeg ta utgangspunkt i hvordan jeg empirisk skal kunne undersøke problemstillingen. Jeg viser til de valgene jeg har gjort for å utvikle et instrument som på best mulig måte kan bidra til å gi meg empirisk grunnlag for å diskutere problemstillingen med utgangspunkt i teori og empiri.

Kvåle & Brinkmann (2009) skriver at kvalitativ forskning kan kjennetegnes med at det er et fleksibelt forskningsopplegg. Videre sier de at man kan arbeide parallelt med ulike deler av forskningsprosessen. Man kan definere problemstillingen og utforme et forskningsdesign i begynnelsen av prosjektet, men så videreutvikle problemstillingen og revidere designet underveis i prosjektet. I prosessen med utvikling av design støttet jeg meg blant annet på Maxwells (2009). Han presenterer en modell for forskningsdesign. Modellen blir betegnet som interaktiv, der de ulike komponentene i en forskningsstudie påvirker hverandre.

Et godt design vil ha komponenter som fungerer harmonisk sammen, mens et dårlig design vil kunne føre til dårlig operasjonalisering. Denne modellen av forskningsdesign har fem komponenter. Disse komponentene tar for seg forskjellige sett av utfordringer som er nødvendige å jobbe med, for å kunne skape koherens i en studie. De fem komponentene er: Mål, konseptuelt rammeverk, forskerspørsmål, metode og validitet og reliabilitet (Maxwell, 2009).

Den første komponenten handler om mål ved studien. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å se hvordan man kan snu en uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering, gjennom lærerens praksis. Den andre komponenten er konseptuelt rammeverk. Kunnskap og tidligere forskning om bekymring, normbrytende atferd og inkludering vil hjelpe i prosessen for å kunne forstå meg på temaene jeg skal undersøke. Og videreutvikle forskerspørsmålene. Den tredje komponenten er forskerspørsmål. I denne delen av designutviklingen er det nødvendig å se spesifikt på hva jeg ønsker å lære og forstå (Maxwell, 2009). Jeg ønsker å få et innblikk i læreres praksis om temaene jeg vil undersøke; normbrytende atferd og inkludering. Dette, i

tillegg til lærerens bekymring, blir da utgangspunktet for min kvalitative forskning. I denne fasen er det viktig å utforme spørsmål som kan gi innblikk i det jeg vil finne ut. Disse tre komponentene var viktig å avgjøre hvordan jeg skal undersøke problemstillingen min. Komponentene henger sammen og påvirker hverandre gjennom prosessen. Ved å være bevisst disse vil jeg kunne skape et design som er koherent og transparent. Hvordan disse komponentene har påvirket mine valg kommer jeg nærmere inn på videre i metodekapittelet.

3.2 Kvalitativ metode

Ved å bli klar over mål ved oppgaven, konseptuelt rammeverk og forskerspørsmål kunne jeg vurdere hvilken metode jeg som kan være formålstjenlig for mitt forskningsprosjekt. Målet med prosjektet er å undersøke problemstillingen «Hva vekker bekymring for begynnende normbrytende atferd, og hva gjør lærer ved en bekymring for å øke elevens opplevelse av inkludering?» Målet med oppgaven vil påvirke hvilken metode jeg velger (Maxwell, 2009). Inkludering er et viktig prinsipp i skolen, som alle er ansvarlige for å legge til rette for. Som jeg har redegjort for tidligere, er begrepet mulig å tolke på ulike måter. Derfor kan det være interessant å se hvordan lærere da legger til rette for inkludering av elever med begynnende normbrytende atferd i hverdagen. Elever med slik atferd kan oppleve å falle utenfor det faglige og sosiale fellesskapet. Hvordan kan man inkludere dem som av ulike grunner kan falle utenfor?

Et kvalitativt intervju vil kunne gjøre det mulig for meg å undersøke dette. Kvalitativ metode er nyttig for å kunne få innsikt «det indre livet», dette med tanke på tanker, følelser og holdninger (Befring, 2020). Ifølge Thagaard (2018) innebærer begrepet «kvalitativ» å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet. Videre fremhever hun det overordnede målet med kvalitativ forskning, som er å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner. Det samme målet framkommer også hos Kvale & Brinkmann (2009) som skriver at man ønsker å få fram betydningen av folks erfaringer og undersøke deres opplevelse av verden. For meg er det dette jeg vil få innblikk i, og derfor er dette designet formålstjenlig for meg. For å vise hvordan jeg skal undersøke problemstillingen min kvalitativt, kan det være nyttig å se min vitenskapsteoretiske forankring.

3.2.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I mitt masterprosjekt ønsker jeg undersøke hvordan lærere legger til rette for inkludering i møte med barn med begynnende normbrytende atferd. Som nevnt i forrige avsnitt er jeg ute

etter å undersøke lærerens praksis. Min vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hvilken forståelse jeg kan utvikle i løpet av masterprosjektet mitt. For å prøve å forstå fenomenet anser jeg fenomenologi som nyttig vitenskapsteoretisk forankring.

Fenomenologien vektlegger menneskers beskrivelser av seg selv og sitt livsmiljø. Dette uten teoretiske baserte holdninger (Befring, 2020). Det sier også Thagaard (2018) når hun sier at fenomenologien er ute etter den subjektive opplevelsen. Kvale & Brinkmann (2009) legger vekt på fenomenologi som en interesse av å forstå sosiale fenomener. Dette ut fra aktørenes perspektiver.

Et fenomenologisk utgangspunkt er for å oppnå en forståelse og en dypere mening i enkeltpersonens erfaringer. Interessen er rundt fenomenverden slik informantene våre opplever den. Dette betyr at man forstår fenomenet på grunnlag av perspektivene til informantene. Forskere innenfor fenomenologien beskriver trekkene som er felles for deltakerne, og det er de erfaringene som gir grunnlaget for å kunne danne en generell forståelse av det fenomenet man studerer (Thagaard, 2018b). For mitt prosjekt betyr dette at mine informanters felles erfaringer er med på å utvikle en generell forståelse av hva man kan gjøre i møte med elever med begynnende normbrytende atferd. Dette påvirker analysen, ved at jeg forstår fenomenene ut fra deres synspunkter.

For mitt prosjekt er også hermeneutikk relevant. Ifølge Thagaard (2018) fremhever hermeneutikk betydningen av å fortolke folks handlinger. Dette gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold. En hermeneutisk forankring legger vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Forankringen bygger på at vi forstår delene i lys av helheten. I utgangspunktet var hermeneutikk fortolkning av tekster. Der målet er å få en gyldig forståelse av meningen med teksten. For mitt prosjekt vil dette si å tolke og forstå intervjueteksten. Tolkningen av intervjueteksten kan ansees som en dialog mellom forskeren og informantene. Der forskeren prøver å forstå meningen som teksten i intervjuet formidler. Videre betyr dette at å tolke handlinger som tekst, det er å tillegge handlinger en mening. Man kan se handlingene som tegn, som igjen kan gi kunnskap om en underliggende struktur (Thagaard, 2018b). Hermeneutikken fokuserer på mennesker, og mennesket som aktør. Aktøren forsøker å realisere intensjoner og ønsker gjennom handlinger (Anker, 2020c). Dette relevant for mitt prosjekt siden det er lærerens handlinger (i møte med bekymring og tilrettelegging) for å realisere intensjonene (inkludering). Intervjuene kan med dette gi meg en forståelse av

hvordan intensjoner kommer til syne i praksis. Jeg vil også kunne få kunnskap om sammenhengen mellom inkludering i møte med elever med begynnende normbrytende atferd.

Med en fenomenologisk og hermeneutisk forankring ønsker jeg å forstå fenomenet jeg undersøker, og jeg bruker intervjuene til å få kunnskap om en underliggende struktur til temaene. Disse to forankringene vil kunne gi meg en forståelse for problemstillingen min.

3.3 Intervju som metode

Jeg har videre valgt intervju som kvalitativ metode. Et intervju vil kunne gi meg innblikk i tankene til lærerne om hvordan de legger til rette for inkludering av elever med normbrytende atferd. Dette kan støttes av Thagaard (2018) som sier at intervju kan være nyttig for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår sine omgivelser. Omgivelsene består av elever som er grunnleggende forskjellige, og lærerne vil kunne ha perspektiver som er nyttige i arbeidet med bekymring, tilrettelegging og det å øke opplevelsen av inkludering. Intervjuet er rettet mot intervjupersonens hverdagsliv og forholdet til sin egen livsverden (Dalland, 2020). Det vil si et fokus på lærernes praksis i møte med begynnende normbrytende atferd.

Jeg vil anvende intervjuet for å få en dypere innsikt i hvordan informantene forholder seg sin hverdag som lærer, og elevene befinner seg i denne. Ifølge Dalen (2013) er begrepet «livsverden» godt egnet fordi, det fokuserer på opplevelsesdimensjonen. For å kunne få innsikt i lærernes livsverden ønsker jeg informantenes fortellinger om deres opplevelser og erfaringer. Her er det viktig at jeg har kjennskap til hvilke områder det er viktig å fokusere på under intervjuet (Dalen, 2013). For meg blir de områdene bekymring, normbrytende atferd og inkludering. Ved å bruke intervju som metode ønsker jeg å få en forståelse av fenomenet inkludering i sammenheng med bekymring over begynnende normbrytende atferd. For å kunne gjøre dette skal jeg i neste avsnitt beskrive mitt utvalg.

3.3.1 Utvalg og tilgang til feltet

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hva vekker bekymring, og hva gjør lærer ved en bekymring for å øke elevens opplevelse av inkludering?» blir det relevant for meg å komme i kontakt med lærere. Kvalitative intervju kjennetegnes, ifølge Thagaard (2018), ofte av tilgang til et begrenset antall personer. Når utvalget er lite er det viktig med en utvalgsprosess som passer til problemstillingen (Thagaard, 2018b). Det vil si at jeg måtte jeg vurdere hvem som

skulle intervjues, hvilke kriterier jeg skulle sette og hvor mange informanter jeg skulle ta med i utvelgelsen.

For kunne besvare problemstillingen må jeg finne lærere med erfaring relevant for mitt prosjekt. Derfor har jeg benyttet meg av kriteriebasert utvalg (Dalen, 2013). Min problemstilling omhandler temaene bekymring, normbrytende atferd og inkludering. Jeg burde med dette få tak i informanter som: 1) Har erfaring på minst 5 år og 2) Jobber på barneskolen. Jo lengre erfaring lærerne har, desto flere opplevelser av og synspunkter om normbrytende atferd vil de kunne bidra med. Jeg ønsker også intervju 3) lærere som har spesialpedagogisk kompetanse. Thygesen m.fl (2011) viser til betydningen av spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolen. Flest mulig elever skal få dekket sine opplæringsbehov, innenfor ordinær opplæring. Dette øker behovet for spesialpedagogisk kompetanse hos lærerne. Den spesialpedagogiske kompetansen kan også være med på å forebygge behovet for spesialundervisning etter §5-1 (Thygesen et al.). Derfor hadde det vært spennende å undersøke lærere med spesialpedagogikk-kompetanse tar tak i bekymring knyttet til en elevs utvikling.

For å rekruttere informanter har jeg tatt kontakt med en rekke rektorer. Metoden kan ifølge Thagaard (2018) betegnes som snøballmetoden. Jeg tok kontakt med både rektorer ved skoler i Oslo og ved skoler utenfor Oslo gjennom å sende informasjonsskriv om mitt prosjekt, og ba om at de kunne viderefordre henvendelsen til aktuelle informanter. Fra rektorene fikk jeg navn til aktuelle informanter, og disse tok jeg kontakt med. Der informerte jeg mer om prosjektet, og etter dette ble det avtalt tidspunkt for intervju.

I denne prosessen måtte jeg også avgjøre ut hvor mange informanter jeg ønsket for å besvare problemstillingen min. Ifølge Thagaard (2018) bør ikke antall informanter være større enn at det skal være mulig å gjennomføre en gjennomgående og «dypdykkende» analyse. Thagaard (2018) refererer til et begrep som heter metningspunkt. Man kan vurdere antallet informanter med utgangspunkt i slikt metningspunkt. Om det å intervju flere informanter ikke lenger bidrar til å gi større forståelse av fenomenet, kan man betrakte metningspunktet som nådd. For mitt prosjekt er det viktig at jeg får nok innsamlet data, slik at jeg kan utvikle forståelse for hva som kan være viktig for å kunne snu en uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering for elever med normbrytende atferd, samtidig som at jeg begrenser antallet informanter, slik at jeg kan gå i dybden gjennom analysen. Jeg valgte å inkludere fire

informanter i mitt prosjekt. Dette vil gjøre det mulig for meg å gå i dybden av informasjonen jeg får samlet inn og skal analysere i rammen av den tiden jeg har til rådighet for arbeidet.

Nedenfor kommer en oversikt over informantene mine:

Navn:	Ansiennitet:	Klassetrinn:	Utdanning:
Anne	16 år	6. klasse	Fireårig lærerutdanning, med spesialpedagogikk siste året.
Beate	21 år	1. klasse	Utdanna allmennlærer, med spesialpedagogikk i tillegg
Cecilie	18 år	4. klasse	Adjunkt med opprykk. Spesialpedagogikk i tillegg.
Dina	26 år	1. klasse	Adjunkt med opprykk. Spesialpedagogikk i tillegg.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

I denne delen av prosessen utarbeidet jeg en intervjuguide for et semistrukturert intervju.

Dalen (2013) skriver at semistrukturert intervju kan kjennetegnes av at forskeren har valgt ut bestemte tema på forhånd, og det er disse samtalen dreier seg om. Thagaard (2018) legger vekt på at et semistrukturert intervju har en fleksibel struktur. Temaene er planlagt på forhånd, men man kan bestemme rekkefølgen på temaene underveis i intervjuet (Thagaard, 2018b).

Semistrukturert intervju brukes når temaer skal forstås gjennom informantens egne perspektiver. Med intervjuet ønsker jeg å undersøke hvordan informantene mine beskriver sin livsverden, og hvilken forståelse av temaene i prosjektet mitt de har (Kvale & Brinkmann, 2009a). Under intervjuene er det mulig å stille oppklaringsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Dette for å kunne forsikre meg om at jeg forstår informanten korrekt, og at informanten kan komme med nye innspill. Dette vil kunne bidra til at jeg forstår informantene sine tanker og synspunkter. Et annet aspekt ved utformingen av intervjuguiden er rekkefølgen på spørsmålene. Dette var et semistrukturert intervju med en fleksibel struktur, men det er viktig å tenke godt gjennom utformingen av intervjuguiden. Intervjuene er grunnlaget for mitt datamateriale, og derfor er det viktig å ha en gjennomtenkt og godt utarbeidet intervjuguide.

Dalen (2013) skriver at dette er en arbeidskrevende prosess fordi det handler om å omgjøre studiens overordnede problemstilling om til konkrete temaer med spørsmål. Videre i utforming av intervjuguide forholdt jeg meg til «traktprinsippet». Dette er en måte der man begynner med generelle spørsmål, før man beveger seg mot mer sentrale temaer, før man avslutter intervjuet mer åpent. Dette er for at informantene skal føle seg vel gjennom intervjuet (Dalen, 2013).

For mitt prosjekt betød det å innlede med informantenes egne oppfatninger av temaene normbrytende atferd og inkludering. Dette for at de skal kunne svare «åpent». Det er også nyttig for mitt prosjekt og min forståelse, at deres forståelse av begrepene kommer fram tidlig i intervjuet. Deretter gikk jeg mer inn på deres tanker om inkludering av elever med begynnende normbrytende atferd. Deretter gikk jeg over til mer generelle spørsmål igjen. Det var ikke direkte spørsmål om deres praksis, men om deres tanker og synspunkter. Intervjuguiden er lagt ved, som vedlegg 3.

Ifølge Thagaard (2013) er det flere elementer å ta hensyn til når man utarbeider spørsmål til intervjuguide for et kvalitativt forskningsintervju. Spørsmålene skal være tydelige. De skal heller ikke stilles på en ledende måte. Det som er av betydning i intervjuet, er informantenes perspektiver. Spørsmålene som stilles skal heller ikke kreve kunnskap og informasjon som informantene kanskje ikke har. I mitt prosjekt er normbrytende atferd et begrep, dette er ikke nødvendigvis et begrep som er godt kjent. Derfor la jeg vekt på at det var deres tanker om begrepet og erfaringer med det som var av betydning. Intervjuguiden skal heller ikke inneholde sensitive spørsmål, eller noen spørsmål der informantene kan vegre seg for å svare. For mitt prosjekt dreier dette seg spesielt om lærernes praksis i møte med begynnende normbrytende atferd. Derfor formulerte jeg disse spørsmålene med «hva kan man gjøre i en slik situasjon?», «hva kan være nyttig?» istedenfor å spørre «hva gjør du når?».

3.3.3 Prøveintervju

I forberedelse til intervjuet foretok jeg et prøveintervju. Ifølge Dalen (2011) skal man alltid foreta ett eller flere prøveintervju i en kvalitativ intervjustudie. Dette er både for å teste ut intervjuguiden, men også teste seg selv som intervjuer. Jeg tok kontakt med en lærer, som ville delta på dette. Før dette prøveintervjuet la jeg vekt på at jeg ønsket å få tilbakemeldinger. Dette både på hvordan hun opplevde spørsmålene, og hvordan jeg var som intervjuer. I tillegg fikk jeg prøvd ut det tekniske utstyret. Etter prøveintervjuet endret jeg noe på spørsmålene i

intervjuguiden min fordi to av spørsmålene mine ble opplevd som litt for snevre i utformingen. Dalen (2011) legger også vekt på det å lytte til prøveopptaket, og vurdere egen prestasjon. Ved å gjøre dette ble jeg mer bevisst min egen rolle i intervjusituasjonen. Jeg hørte selv at jeg i prøveintervjuet «hjalp» informantene når informantene måtte tenke seg om. Dette var i god hensikt, for å hjelpe informantene, men under et reelt intervju er dette mindre heldig. Dette gjorde at jeg i intervjuene ga informantene lenger tid til å tenke, og at jeg gjentok spørsmålet der det var nødvendig.

3.3.4 Intervjuet

Det er flere elementer som er viktig under selve intervjuprosessen. Det handler om interaksjonen mellom forsker og intervjuperson. For meg og mitt prosjekt er målet å lære av lærernes synspunkter og perspektiver. Derfor blir det viktig for meg å legge vekt på hvordan man framtrer i intervjusituasjonen. I en intervjusituasjon knyttet til semistrukturerte intervju, vil responsferdigheter være viktige. Ved å gi ulike typer responser, kan rådgiveren fremme eller hemme radsøkers kartlegging av nåværende situasjon (Lassen, 2014). Måten forskeren gir respons på, vil kunne hemme eller fremme utforskningen av temaene som introduseres i samtalen. Av den grunn var jeg opptatt av å være oppmerksom og gi positiv respons gjennom intervjuet.

Et overordnet mål for intervjuet er å skape en fortrolig samtale. Thagaard (2018) legger vekt på dette for at informantene skal oppmuntres til å gi utfyllende informasjon om de temaene jeg undersøker. Som forsker må man etablere god kontakt med informantene, som vil kunne føre til at disse ønsker å dele sine erfaringer og synspunkter. Før hvert intervju valgte jeg å legge vekt på at jeg var der for å lære av deres erfaringer, og jeg ønsket å skape en god intervjusituasjon. Thagaard (2018) skriver at man kan gjøre det ved å gi uttrykk for positive reaksjoner. Dette gjorde jeg ved å kommentere og ved å stille utdypende spørsmål. Utdypende spørsmål kan være nyttig for at intervjupersonen svarer utfyllende. Thagaard (2018) legger vekt på å finne en balanse mellom å lytte og stille spørsmål. Informantene må få tid til å legge fram sine synspunkter og perspektiver, uten å bli avbrutt. Samtidig som at forskeren respons. Dette for at både forsker og intervjuobjekt kan utvikle en felles forståelse av temaene intervjuet handler om (Thagaard, 2018b).

Rammene for intervjuet er også noe som preger intervjusituasjonen. I perioden da intervjuene ble gjennomført var det lite koronatiltak. Likevel la jeg vekt på at informantene måtte være

komfortable med eventuelt å gjennomføre et fysisk intervju. Det var de, og det gjorde det mulig å intervju ansikt til ansikt. De fikk også mulighet til å velge sted for intervju, for å få intervjupersonen til å føle seg fri til å utlede intervjuets temaer (Thagaard, 2018b). Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser, og dette framsto som en god løsning som gjorde at informantene var komfortable i intervjusituasjonen.

3.4 Behandling av data

Etter intervjuene var gjennomført satt jeg med innsamlet datamateriale i form av lydopptak. Dette hadde informantene på forhånd hadde samtykket til. Dette avsnittet omhandler analyse av datamateriale. Først viser jeg til hvordan jeg behandlet lydopptakene.

3.4.1 Transkribering

Første steg for databehandlingen var å transkribere intervjuene. Siden jeg brukte lydopptaker, kunne jeg fokusere på å lytte aktivt og stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene. Rett etter intervjuene noterte jeg ned egne refleksjoner og tanker. Dette gjorde at jeg ble litt kjent med datamaterialet før transkriberingen. Lydopptakene ble overført til en minnepenn, lagret under pseudonymer. Etter det ble de slettet fra båndopptakeren.

Transkribering betyr å skifte fra en form til en annen form. Man tar et muntlig intervju, og gjør dette om til skrift. Intervjusamtalene blir dermed strukturert, slik at de blir bedre egnet til analyse. Det gjør også at det blir lettere å få oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009a). Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er det en rekke valg man må foreta seg før man begynner med transkripsjoner. Jeg transkriberte mine intervjuer i kort tid etter intervjuene ble foretatt. Et annet valg man må foreta seg handler om hvordan uttalelsene skal transkriberes. I mitt prosjekt er det fokus på informantenes forståelse av fenomenene. Derfor er intervjuene transkribert så ordrett som mulig, men jeg har ikke markert nøling eller lignende.

3.4.2 Plan for analyse

Ordet analysere kommer av å dele opp i mindre deler. Gleiss og Sæther (2021) beskriver analyse som en prosess der man kan skape mening ved å lage grupperinger av elementer som har fellestrekk. Dette kan for eksempel være ulike meninger om et tema. Disse grupperingene kalles kategorier. Disse kategoriene kan også skapes når forskeren ser fellestrekk mellom elementer og lager en kategori. Ved å bearbeide materialet kan det komme fram nye trekk (Gleiss & Sæther, 2021).

Analyse er en prosess som starter lenge før man setter seg ned med datamaterialet. Alle deler av forskningsdesignet må utformes kontinuerlig, dette for at forskningsprosjektet skal henge sammen som en helhet. Samtidig som at analyseringen tar form, må man gå tilbake å sjekke at analysen besvarer problemstillingen. Her kan det hende at man må justere problemstillingen eller analysen. Samtidig som dette foregår må man også vurdere teorien som er valgt. De teoretiske perspektivene man benytter seg av må være nyttige for analysen. Skriveprosessen kan betraktes som en fortolkende prosess, der man ønsker å få klarhet i egne tanker og bli kjent med datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021).

For å kunne analysere dataene fra intervjuene mine har jeg valgt tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode som man kan bruke for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Jeg bruker Braun og Clarke (2006) sine seks faser for tematisk analyse. Første fase dreier seg om å gjøre seg kjent med datamaterialet. Da kan man danne seg innledende tanker om hva man ønsker å se etter. Jeg noterte relevante funn underveis, og dette var også med på at jeg ble kjent med materialet.

Den andre fasen er å generere innledende koder. Ifølge Gleiss og Sæther (2021) å kode betyr å dele opp intervjuene i mindre enheter og gi enhetene en kode. Koden er et ord eller setning som uttrykker noe om en avgrenset del av datamaterialet. Datamaterialet med samme kode kan da samles på et sted. Da ble datamaterialet forenklet, og da ble det lettere få oversikt over helheten i materialet. Deretter sier Dalen (2011) at man skal lete etter mer abstrakte kategorier. Disse kan samle dataen på nye måter. Hensikten er å finne mer egnede kategorier, og dette gir mulighet for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2013). Jeg hadde en abduktiv tilnæringsmetode til datamaterialet. Det går ut på å veksle deduksjon og induksjon. (Anker, 2020a). Først fant jeg noen innledende koder. Deretter så jeg til teoretiske perspektiver, og så kodingen i lys av det. Dette gjorde det mulig for meg å danne meg noen tanker om hvilke kategorier jeg vil bruke i neste fase med tanke på kategorisering.

Den tredje fasen handler om å lage kategorier. Kategoriene blir dannet ved å lage grupperinger av koder. Jeg skal se på likheter og ulikheter mellom kodene, og deretter se etter fellesnevnerne. Der kodene har fellesnevner vil det være mulig å plassere kodene i samme kategori. Kodene og kategoriene vil til slutt danne grunnlaget for videre drøfting av temaet (Braun & Clarke, 2006). Etter jeg hadde dannet koder så jeg dette i sammenheng med det

teoretiske rammeverket for prosjektet mitt. I mitt prosjekt dreier det seg om lærerens handlinger i møte med en bekymring over begynnende normbrytende atferd. Dette er et didaktisk utgangspunkt, og kodene mine dreide seg om hva læreren gjør i klasserommet i møte med elevene, men disse måtte samles, for å kunne danne kategorier.

Jeg samlet kodene som kunne relateres til hverandre, disse kunne samles til ulike kategorier.. Prosjektet mitt handler om å ta tak i en bekymring, og legge til rette for økt opplevelse av inkludering. Lærerne forteller om elever der en bekymring kan vekkes, tiltak de iverksetter, og tiltak for å *øke* inkludering av elever med normbrytende atferd. Dette har jeg sett i sammenheng med Haugs dekonstruksjon av inkludering. Lærernes praksis kan sees i sammenheng med Haugs horisontale akse med fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og medvirkning. Dette ville jeg igjen se i sammenheng med arbeidet med bekymring over uheldig utvikling. Jeg satt med dette igjen med kategoriene: 1) Bekymring, 2) Tiltak ut fra bekymring, 3) Fellesskap, 4) Deltakelse, 5) Medvirkning og 6) Utbytte.

Den fjerde fasen er å søke etter tema. Kategoriene vil bli gjort om til hovedtemaer. Viktig er det at kategoriene dekker over det viktigste i datamaterialet, dette knyttet til problemstillingen. I denne fasen må man se om det er nok kodet materiale til temaene (Braun & Clarke, 2006). Jeg tok utgangspunkt i kategoriene fra forrige fase, og revurderte disse. Jeg så at flere av kategoriene ble litt snevre, og at de ikke dekket hele problemstillingen. Derfor måtte jeg endre på disse.

Den femte fasen handler om å definere og navngi temaene. Ifølge Braun og Clarke (2006) handler det om å identifisere essensen av hva hvert tema dreier seg om. Her sier de også at det er viktig å ikke lage for komplekse temaer. For å unngå det kan man gå tilbake datamaterialet og kodene, og organisere dem. Dette for å gjøre dem koherente og konsekvente (Braun & Clarke, 2006). De nye kategoriene ble her til 1) Bekymring, 2) Tiltak ut fra bekymring og 3) Øke inkludering og snu uheldig utvikling.

Den sjette og siste fasen dreier seg om å produsere en rapport over resultatene. Braun & Clarke (2006) legger vekt på at det er viktig at analysen er konsis, koherent, logisk og interessant, den skal også unngå å være repetitiv. Rapporten skal gi mange nok eksempler til kategoriene slik at jeg kan vise til betydningen av kategoriene jeg har valgt ut. I denne fasen

er det viktig å gi tydelige utdrag av datamaterialet, slik at betydningen av valgte kategorier kommer frem.

3.5 Studiens kvalitet

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg studiens kvalitet. Det er mange elementer som spiller inn for kvaliteten av studien. Derfor skal jeg ta for meg forskerens rolle, og hvordan forskeren kan påvirke prosessen og bestyrke reliabilitet og validitet. I den videre framstillingen ønsker jeg å vise hvordan jeg har sikret kvalitet i denne studien.

3.5.1 Forskerens rolle

Forskerens rolle som person er avgjørende for studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2009b)

I forhold til mitt prosjekt vil også begrepene refleksivitet og posisjonalitet være nyttig å redegjøre for. Refleksivitet innebærer at forskeren har en tilnærming der man prøver å forstå samspillet mellom faktorene i forskningsprosjektet og egen rolle (Gleiss & Sæther, 2021). Det er ikke bare forskerens konkrete valg som spiller en rolle for forskningsprosjektet. Forskerens identitet og erfaringer har også en påvirkning. Dette er da forskerens posisjonalitet.

Forskerens kjønn, klasse og etnisitet kan påvirke hvilke sosiale miljøer man får tilgang til, hvordan relasjonen til forskningsdeltakerne blir og hvilke spørsmål som regnes som interessante og viktige. Det handler om forskerens posisjonalitet (Gleiss & Sæther, 2021). For mitt prosjekt er min posisjonalitet det utgangspunktet jeg ser verden ut fra. Gleiss og Sæther (2021) legger også vekt på at posisjonaliteten påvirker alt fra forskningsprosessen, utforming av problemstilling, via forberedelse og gjennomføring av dataanalyse til analyse og skriving. Det vil si at mitt utgangspunkt, min forståelse, påvirker hele prosjektet.

For mitt prosjekt betyr dette at jeg ønsker å forstå meg på samspillet mellom en bekymring over begynnende normbrytende atferd og inkludering. Ved å være klar min posisjonalitet kan jeg lettere være klar over hvilken påvirkning dette har for mitt prosjekt. Innledningsvis i prosjektet hadde jeg allerede noen tanker om hvordan samspillet mellom disse kunne være. For at det ikke skulle påvirke intervjuprosessen måtte jeg derfor være bevisst egen rolle og egen forforståelse.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er intervjueren selv forskningsinstrumentet. Jeg må hele tiden foreta raske valg mellom hvordan jeg skal stille spørsmål og hva jeg skal spørre om.

Under intervjuene var jeg forsiktig med å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg valgte blant annet å

heller stille spørsmål som «Er det riktig av meg å da oppsummere det du sier med....». Her forsøkte jeg da å gi informantene mulighet til å korrigere, og eventuelt legge til mer. Ved å være klar over min rolle i forskningsprosessen ble jeg klar over hvordan jeg kan påvirke prosjektets reliabilitet og validitet. For å se til kvalitetskriterier for et masterprosjekt kommer man fort inn på begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Jeg benytter meg også begrepene pålitelighet og gyldighet.

3.5.2 Reliabilitet

For at man skal kunne stole på prosjektets resultater må disse være pålitelige. Det vil ifølge Anker (2020) si at fremstillingen av dataene er godt gjennomført. Prosessen fra metode til funn må være skikkelig gjennomført. Gjennom metodekapitlet har jeg forsøkt å beskrive, forklare og vise til de ulike valgene jeg har tatt for å beskrive prosessen, med tanke på utfordringer og problemer. Anker (2020) viser også til betydningen av transparens. I mitt prosjekt har jeg prøvd å legge til rette for et transparent prosjekt. I neste kapittel kommer jeg til å vise til eksempler fra materialet, dette for at det skal være mulig å følge analysene og argumentene for analysene. Dette vil kunne bidra til å øke påliteligheten til mine funn.

Thagaard (2018) knytter begrepet reliabilitet til en kritisk vurdering av utføringen av prosjektet. Jeg må vise til hvordan mine valg under forskningsprosessen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dette har jeg forsøkt å vise gjennom metodekapitlet. Jeg brukte lydopptaker under intervjuet, og jeg har transkribert intervjuene. Under selve intervjuprosessen stilte jeg også oppklaringsspørsmål. Dette gjorde jeg for å kunne forsikre meg om at jeg forstår informantene mine riktig. Lydopptakene var med på å sikre muligheten for å gi kunne gi ordrette sitater fra intervjuene. Likevel er det viktig at jeg er kritisk til hva som er egne tolkninger og informantenes meninger. Ved hjelp av transkripsjonen og oppklaringsspørsmål følte jeg at jeg kunne finne ut hva som var synspunktene til informantene mine. Det virket også som at informantene følte seg komfortable nok til å åpne seg om temaet, og at de kunne være ærlige om muligheter og utfordringer i arbeidet. Dette var med å styrke troverdigheten til informantene, og med dette styrke reliabiliteten i studien.

3.5.3 Validitet

Anker (2020) anvender begrepet gyldighet. Det omhandler om forskningsresultatene svarer til fenomenet som utforskes. For at funnene kan være gyldige, må derfor besvare problemstillingen. Mitt prosjekt dreier seg om hvordan lærere arbeider når de utvikler

bekymring for uheldig utvikling. Derfor har jeg forsøkt å sikre validiteten ved å spørre lærere om nettopp dette. Hva gjør de i møte med en elev som har begynnende normbrytende atferd?

Jeg har forsøkt å sikre validiteten ved å gjøre det Kvale og Brinkmann (2017) tilråder. De presiserer nødvendigheten av å kontrollere validitet gjennom alle stadiene i intervjuforskningen, fra utforming av tema til ferdig rapport (Kvale & Brinkman, 2017). Validiteten styres også av forskerens kyndighet og moralske integritet. Thagaard (2018) knytter validiteten til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker det empiriske materialet. Validiteten omhandler gyldigheten til mine tolkninger. Mine teoretiske forkunnskaper og evner som intervjuer, vil kunne påvirke hva jeg får ut av intervjuene. Man kan styrke validiteten av prosjektet ved å vise teoretisk transparens (Thagaard, 2018a). Det innebærer ifølge Thagaard (2018) at man beskriver det teoretiske ståstedet som er grunnlaget for tolkninger. For mitt prosjekt er det en fenomenologisk og hermeneutisk forankring. Videre viser man også hvordan analysen gir grunnlag for tolkninger og konklusjoner som trekkes.

I tillegg til teori om bekymring, normbrytende atferd og inkludering tok jeg utgangspunkt i Haug sin dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet da jeg utformet intervjuguiden min. Dette gjorde at jeg kunne operasjonalisere begrepet inkludering, og utvikle noen temaer som kunne knyttes til lærernes praksis for å øke opplevelser av inkludering. Det kan også være noen utfordringer ved dette valget. Ved å bruke denne operasjonaliseringen kunne jeg ha endt opp med at lærernes forståelse av begrepet «inkludering» ikke kom fram. Av den grunn la jeg vekt på å spørre informantene om deres forståelse av inkludering tidlig i intervjuet. Med dette kunne jeg sikre at jeg var klar over deres forforståelse relatert til fenomenet. Det samme gjorde jeg med begrepet «normbrytende atferd» fordi det finnes mange begreper i faglitteraturen som omhandler elever med begynnende utfordrende væremåte. Gjennom en slik tilnærming fikk jeg en første forståelse av deres oppfatning av fenomenet, før vi gikk videre til mer konkrete spørsmål om hvordan de arbeider med slike utfordringer i praksis.

Et annet viktig aspekt ved validitet er å tolke og verifisere det som blir sagt underveis. Dette for å være sikker på at jeg fikk tak i det informantene ville få fram under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009a). Dette gjorde jeg ved å stille oppsummerende og parafaserende spørsmål gjennom å oppsummere deres svar på spørsmålene. På denne måten fikk jeg også sjekket ut om jeg hadde forstått dem rett. Dette ga meg bedre muligheter til å tolke utsagn, samtidig som at informantene kunne korrigere eventuelle misforståelser. Jeg har også lagt vekt på å vise til

valg gjennom forskningsprosessen. Lub (2015) viser til Lincoln og Guba som kaller dette for «beslutningsspor». Dette gjør det mulig for leseren å se om funnene kan støttes av empiri, om konklusjonene er logiske og om metodiske valg kan forsvares (Lub, 2015).

Mine evner til å analyse og tolke informantenes utsagn vil i stor grad påvirke mine resultater. Anker (2020) sier at analyseferdigheter er noe som trenes opp over tid. Dette er første gang jeg har arbeidet med tematisk analyse, og derfor ser jeg svakheter ved mine analyseferdigheter. Likevel har jeg forsøkt å være transparent både med tanke på teoretisk ståsted, metodevalg og analyseringsprosessen. Dette øke prosjektets pålitelighet og gyldighet. I neste delkapittel skal jeg se på forskningsresultatenes overførbarhet, også kalt generaliserbarhet.

3.5.4 Forskningsresultatenes overførbarhet

Målet med kvalitative studier er å utvikle en forståelse for det/de fenomenene man studerer. Det er tolkningen av resultatene som gir grunnlaget for overførbarhet av funn (Thagaard, 2018a). Om resultatene betraktes som pålitelige og gyldige, kan man vurdere om resultatene kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009a). For min del betyr dette å utvikle en forståelse for hva man gjør i møte med en elev i en begynnende uheldig utvikling. Dette med vekt på tidlig innsats for inkludering. Thagaard (2018) legger vekt på at utvalget som studien baserer seg på, er sentralt for overførbarhet.

En vanlig innvending mot kvalitativ intervjuforskning er ifølge Kvale og Brinkman (2009) at det er et for lite antall informanter. I en avgrenset kvalitativ studie er ikke kunnskapen man kommer frem til mulig å generalisere til andre studier. Det betyr ikke at den ikke kan være av interesse for andre (Anker, 2020b). Mine fire informanter er en gruppe kontaktlærere på barnetrinnet, som i tillegg har spesialpedagogisk kompetanse. Det er ikke nok til å kunne generalisere funnene mine, men det har vært med på å kunne utvikle en forståelse av deres praksis, og med det kan det sies at studien kan bidra til å øke kunnskapen på feltet som studeres.

Anker (2020) viser til betydningen av å vise hva undersøkelsen kan bidra med utover mitt spesifikke prosjekt. I min studie er ikke målet å generalisere forskningsresultatene mine. Jeg ønsker å kunne utvikle kunnskap om hva man gjør i møte med en begynnende uheldig utvikling. Hensikten har vært å få innsikt i hvordan lærere jobber i praksis med dette. Hva kan man gjøre i klasserommet for å motvirke videre utvikling normbrytende atferd, og hvordan

kan man legge til rette for en bedre inkludering av disse elevene? Inkluderingsbegrepet er stort, og jeg har brukt en dekonstruksjon av begrepet. Med dette vil jeg også legge vekt på at jeg forstår kompleksiteten til temaet, og at dette med å føle seg inkludering/ekskludert også er subjektivt. Jeg ønsker med dette prosjektet å løfte lærerens handlinger i møte med begynnende normbrytende atferd.

3.6 Forskningsetikk

All vitenskapelig forskning innebærer å forholde seg til etiske prinsipper. De etiske retningslinjene krever at jeg som forsker er redelig og nøyaktig i hvordan jeg presenterer resultatene av forskningen (Thagaard, 2018a). Først vil jeg nevne ett prinsipp som er viktig, ifølge Thagaard (2018), respekt for menneskeverdet. Det betyr at jeg som forsker skal arbeide ut fra respekt for menneskeverdet. Jeg skal respektere informantenes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse.

Et annet viktig prinsipp er meldeplikten. Forskning som gjennomføres ved universiteter og høyskoler, må meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. Dette gjøres med et meldeskjema, som ber om tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet. NSD er et personvernombud, og vurderer om prosjektet oppfyller forskningsetiske regler. De forskningsetiske reglene det er snakk om her er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2018a).

Informert samtykke dreier seg om at jeg som forsker, gir deltaker informasjon om prosjektet. Jeg må informere deltaker om formål med forskningen, informasjon om forskningsfeltet, hvem som får tilgang til informasjonen, hva man skal bruke resultatene til og hva som skjer etter at de har deltatt i prosjektet (Thagaard, 2018a). I mitt prosjekt må jeg introdusere informantene for begrepet normbrytende atferd. Dette er ikke et begrep som nødvendigvis blir brukt av så mange. Ved å introdusere det, før de har gitt informert samtykke, kan de bli klare over hva prosjektet mitt dreier seg om. Det er først etter at deltakerne har fått tilstrekkelig med informasjon om prosjektet, de kan gi et informert samtykke om å delta i prosjektet. Dette involverer også å fortelle informanten min om hvor lenge dataen kommer til å lagres. Dette er noe som kommer fram i informasjonsskrivet (vedlegg nr 2.).

Ifølge Thagaard (2018) finnes det noen utfordringer tilknyttet til informert samtykke. Hun sier at det alltid vil være noen begrensinger for hvor mye informasjon man kan gi om prosjektet.

For mye informasjon kan påvirke deltakeren til å endre atferd. Thagaard (2018) fremhever videre at man som forsker må være bevisste på vårt etiske ansvar gjennom hele prosjektet. Informantene, selv om de har gitt informert samtykke, vet ikke hvordan forsker kommer til å tolke dataene. Dette er noe jeg som forsker må reflektere over gjennom hele prosjektet. Med et kvalitativt intervju med et fenomenologisk utgangspunkt ønsker jeg å forstå og lære av informantene mine.

Konfidensialitet handler om at jeg som forsker behandler informasjonen jeg samler inn på en konfidensiell og fortrolig måte (Thagaard, 2018a). Dette innebærer at alt av personlige opplysninger skal bli anonymisert, slik at informantene ikke kan identifiseres i presentasjon av resultatene. Opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres på en forsvarlig måte. For å kunne anonymisere deltakerne kan man bruke pseudonymer eller kodenummer når man transkriberer intervjuet (Thagaard, 2018a). Dette gjorde jeg da jeg overførte intervjuet fra lydopptaker til minnepenn. Jeg hadde på forhånd valgt pseudonymer, slik at filen ble lagret under pseudonymer. Dataene mine ble lagret på en minnepenn, som jeg hadde liggende hjemme, trygt bevart.

Ifølge Thagaard (2018) kan anonymisering være med på å bidra til at både forskeren og leseren retter oppmerksomheten mot generelle mønstre i dataene. Videre forteller hun også om dilemmaer knyttet til anonymisering og det å fremstille resultatene på en måte som sikrer etterprøvbarehet og pålitelighet. Jeg som forsker skal anonymisere informantene mine, men fortsatt presentere informantene, slik jeg har forstått dem gjennom prosjektet. Dette kan løses ved at man prioriterer anonymitet fremfor dette med å legge til rette for etterprøvbarehet (Thagaard, 2018a). For å sikre konfidensialiteten i mitt prosjekt har jeg anonymisert informantene mine. I tillegg til det har jeg byttet ut navn på kollegaer som har blitt nevnt. Stedsnavn som kan knyttes til hvor i landet de kommer fra, er også blitt erstattet i transkriberingen av intervjuene. For eksempel da navnet på en avdeling på skolen ble nevnt. Dette er ikke nødvendigvis gjenkjennbart for andre enn de i nærmiljøet, men likevel noe jeg erstattet. Dette for å kunne sikre mine informanternes anonymitet.

Konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet er det tredje grunnprinsippet for etisk forskningspraksis. Dette er ifølge Thagaard (2018) at man som forsker har ansvar for å unngå at deltakerne blir utsatt for fysisk skade, eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som konsekvens av forskningsprosjektet. Jeg må vurdere hvilke konsekvenser informantene mine

kan oppleve i etterkant av prosjektet mitt. Mitt prosjekt og mine analyser skal ikke gjøre at informantene min opplever noe «urimelig» i etterkant. Jeg som forsker skal beskytte informantens integritet gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018a). Det vil si at jeg som forsker skal respektere informantens integritet, og behandle dataene slik at informasjonen som kommer fram er korrekt og transparent. Dette gjør jeg ved å informere informantene mine om at det er mulig å trekke seg før, under og etter prosjektet.

4.0 Resultater

Målet med denne studien er å studere lærerens praksis når de blir bekymret for elevers begynnende uheldige utvikling, og hvordan de legger til rette for å fange og følge opp for å kunne bidra til elevens økte opplevelse av inkludering i klassen. Mine fire informanter, som jeg har kalt Anne, Beate, Cecilie og Dina, som ble introdusert i kapittel 3.3.1, har gitt meg innblikk i deres synspunkter og perspektiver om deres praksiserfaringer knyttet til disse fenomenene. I dette kapitlet skal jeg framstille relevante funn fra disse intervjuene gjennom kategoriene mine.

Resultatene presenteres med utgangspunkt i de tre kategoriene jeg introduserte i delkapittel 3.4.2 Plan for analyse. Kategoriene er dannet på bakgrunn av utsagn knyttet til informantenes bekymring over utvikling, relevante tiltak, og hva de gjør for at eleven skal oppleve en økt opplevelse av inkludering. Kategoriene danner grunnlaget for videre drøfting. Fordi hovedkategoriene er komplekse, har jeg valgt å presisere hver hovedkategori gjennom underkategorier.

Problemstillingen er: «Hva vekker bekymring for begynnende normbrytende atferd, og hva gjør lærere ut fra denne bekymringen for å øke elevens opplevelse av inkludering?»

Som en følge av problemstillingen legges det vekt på tidlig innsats for inkludering. For å kunne diskutere og gi svar på problemstillingen har jeg utviklet følgende kategorier og underkategorier for å besvare forskerspørsmålene:

Forskningsspørsmål: *Hva vekker en bekymring for uheldig utvikling?*

1. Hva vekker en bekymring?
 - a. Elever i uheldig utvikling
 - b. Tidlig innsats for inkludering

Forskningsspørsmål: *Hvilke tiltak settes inn ved en slik bekymring?*

2. Tiltak ut fra bekymring
 - a. Klasserommet
 - b. Gode relasjoner
 - c. Samarbeid med eleven og hjemmet

Forskningsspørsmål: *Hvordan øke opplevd inkludering?*

3. Øke inkludering
 - a. Klassemiljø
 - b. Øke fellesskap
 - c. Øke deltakelse og medvirkning
 - d. Øke utbytte

I første kategori skal jeg vise til når en bekymring vekkes, og hvorfor informantene tenker det er viktig å ta tak i bekymringen. I andre kategori skal jeg vise hva lærerne legger vekt i sitt didaktiske arbeid, når de er bekymret over en begynnende normbrytende atferd. Deretter skal jeg i tredje kategori ta for meg hvordan informantene legger til rette for økt opplevelse av inkludering og snu en uheldig utvikling. Videre skal jeg presentere det empiriske materialet, informantenes svar på mine spørsmål.

4.1 Hva vekker en bekymring for uheldig utvikling?

For å kunne ta tak i en bekymring, er det relevant å vise til hvilke elever lærere kan oppleve å bli bekymret for. Dette for å svare på forskningsspørsmålet: *Hva vekker en bekymring?* Beate viser til når en bekymring over begynnende normbrytende atferd blir vekket:

«Det er jo elever som er i risiko for å ikke få den plassen de fortjener i et klasserom, da kan man si»

Videre forteller Beate om en elev hun ble bekymret for. Han hadde en tid hadde vært i uheldig utvikling. Han kunne bli sint i skolegården, og være utfordrende i møte med andre barn. Hvordan Beate tok tak i denne bekymringen, kommer til å bli presentert i avsnitt 4.2. Tiltak ut fra en bekymring. I datamaterialet kommer det frem at informantene knytter begynnende normbrytende atferd til bråk, uro og regelbryting. Flere av informantene viser til at skolehverdagen i stor grad er preget av forventninger og krav, som noen kan ha utfordringer med å innfri. De sier også at kravene i løpet av skolehverdagen kan være en av flere utløsende faktor for elever med begynnende normbrytende atferd.

«Ingen elever er egentlig A4, men noen elever passer bedre inn i skolehverdagen enn andre» - Beate

Anne og Cecilie støtter opp om det Beate sier. Begge sier at elevenes forutsetninger er forskjellige, og at skolen ikke alltid er like godt tilpasset til mangfoldet av forutsetninger. Cecilie sier legge vekt på at ikke alle skal passe inn i en «firkant», men at man må være observant når man ser at elever kan slite med å innfri forventningene som skolen stiller. Dina legger også vekt på dette. Alle er født inn i denne verdenen, stiller med ulike forutsetninger, og alle har krav på å få tilpasset opplæring etter sine evner og nivå.

Informantene legger i stor grad elevenes forutsetninger til grunn for hvordan de legger til rette for at elever med begynnende normbrytende atferd skal få en økt opplevelse av inkludering. Den begynnende uheldige utviklingen i denne studien manifesteres gjennom ekstroverte utfordringer. Det vil si at atferden til eleven er synlig og kan betraktes som begynnende normbrytende atferd i forhold til andre jevnaldrende.

*«Det blir fort de som skiller seg ut i klasserommet da. Det kan jo være veldig mye uro da, som forstyrrer andre, mye lyd, mye fysisk uro. Det her med å håndtere følelsene sine da, som kan være vanskelig for mange som blir litte grann normbrytende»
- Cecilie*

De andre informantene viser også til hva som kan vekke bekymring. Beate og Anne sier at det kan dreie seg om elever med utfordringer knyttet til atferd. Og at andre elever kan reagere negativt på atferden deres. Anne sier at elevene med begynnende normbrytende atferd, ofte tester grenser og at de kan risikere å falle utenfor sosialt. To av informantene reflekterte også over forskjellen på normbrytende atferd blant jenter og gutter. Cecilie sier at den synlige normbrytende atferden i stor grad forekommer hos gutter. Hun sier videre at hun har sett normbrytende atferd på jenter også, men at den er mindre synlig, og vanskeligere å fange opp. Det kan bety at en bekymring over en begynnende normbrytende atferd, kan være vanskeligere å identifisere hos jenter.

«Store raseriutbrudd blant annet, fysiske angrep på andre unger, og voksne ikke minst. Det faller ofte på guttene. Jeg har vært borti flere jenter også, men det er ikke så lett å fange opp, tenker jeg.» -Cecilie

Det er interessant å se dette i sammenheng med det Dina forteller. Hun sier at den normbrytende atferden kan være situasjonsavhengig. Hun reflekterer over hva normene i klasserommet egentlig er, og at begynnende normbrytende atferd er situasjonsavhengig. Dina nevner også dette med kjønn, men i motsetning til Cecilie, har hun erfaring med jenter som har vist tegn til begynnende normbrytende atferd. Hun forteller om en jente hun var lærer for i første klasse. Dette var en jente som ble fulgt til skolen av moren sin, og hun hadde utfordringer med at moren skulle reise på jobb etter at de hadde skilt lag på skolen.

«Da ble det en vane for meg å stå ute i garderoben, og forsøke å skille barnet fra moren. Med en gang moren var borte fra skolen, var hun den smarteste og beste jenta. Men om morgenen sa moren at jeg bare måtte ta henne, og jeg måtte spørre om hun tenkte jeg skulle holde henne, og moren sa ja. For det er egentlig ikke lov, så jeg la vekt på å spørre mor, og fortelle at jeg holder rundt henne og ikke i henne. Ungen var altså så sint og hun begynner å sparke og slå. Jenta lurte på hvorfor hun ble holdt, og da fortalte jeg henne at det var for at hun ikke skulle stikke av. Og da skjønte hun grunnen» - Dina

Flere av informantene vekt på tidlig innsats når en bekymring vekkes. Tidlig innsats skal settes inn med en gang utfordringer oppdages, og Dina legger vekt på at man må unngå en «vente- og se» holdning. Beate legger vekt på å få kartlagt utfordringene tidlig, dette for å finne ut hva som utløser atferden, og for å kunne sette inn tiltak for å snu den negative utviklingen. Cecilie og Anne viser til betydningen av å ta tak i elevens uheldige utvikling tidlig. Elevene skal kunne få den støtten og hjelpen de trenger, når de trenger det. Men de legger vekt på at det er nyttig om den tidlige innsatsen inntreffer på et tidlig tidspunkt i utvikling av begynnende normbrytende atferd.

4.2 Lærerens tiltak ut fra en bekymring

I denne kategorien introduseres læreres praksis i møte med en bekymring, og hvilke didaktiske strategier de anvender, relatert til tidlig innsats. Dette for å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilke tiltak settes inn ved en slik bekymring?* Flere av informantene viser til hvordan de selv opptrer i klasserommet, og hvordan de skal legge til rette for et inkluderende faglig og sosialt miljø for elever med begynnende normbrytende atferd. Når en bekymring er vekket setter læreren inn tiltak for å ta tak i bekymringen. Dette skal jeg vise til gjennom underkategoriene i klasserommet, gode relasjoner og samarbeid med eleven og foresatte.

4.2.1 I klasserommet

Informantene viser til betydningen av en tydelig voksen.

«Jeg er trygg på meg selv som lærer, og jeg viser hvor mine grenser er, og hvilke konsekvenser det får om de ikke følges. Det er ikke strenge konsekvenser, men da tar vi en prat og finner ut av hvordan vi kan løse det. Jeg opplever at når du har rammer og

grenser, når elevene vet hvor grensene går, så klarer de mye bedre å innrette seg etter det» - Anne

Videre er det flere av informantene som viser til hvordan man som klasseleder kan vise elevene hvordan de skal lære seg og følge regler, dette ved å minne elevene på reglene og vise dem ved å modellere:

«Det å modellere. Hvordan vi skal ha det i garderoben når vi går dit, hvordan vi skal ha det når vi går inn i klasserommet, hvordan det skal være når det er arbeidsro, hva de må gjøre når det blir gitt felles beskjed. Alt dette er å modellere, og så er det å øve-øve, og ikke gi seg» - Anne

En annen informant viser til betydningen av autoritativ klasseledelse, og Dina forklarer at rettferdig behandling ikke alltid er lik behandling. For noen elever vil det kunne være vanskeligere å følge klassereglene. Det kan det være forskjellige årsaker til, men informantene er tydelige på at likeverdig opplæring forutsetter ulik opplæring. Informantene tar også opp at tiltak for å snu en uheldig utvikling kan være utfordrende til tider. Det er ikke nødvendigvis på grunn av elevene, men lærerne er åpne om at følelser kan påvirke arbeidet. Tre av informantene reflekterer over hvordan dagshumøret kan påvirke dem i møte med normbrytende atferd.

«Og så er det jo noe med det at man som lærer også har forskjellig dagshumør. Har du en dårlig dag, eller er trøtt, sliten eller lei. Da blir jo lunta kortere, og da kan man bli en dårligere lærer, da spesielt over disse. Fordi det er lett å bli litt irritert» - Anne

Cecilie og Dina nevner noe lignende som Anne. Cecilie presiserte at det varierer hvor mye tålmodighet hun har, og at tålmodigheten påvirker arbeidet. Hun sier det kan være utfordrende å være like pedagogisk hele tiden. I møte med normbrytende atferd kan lærere oppleve å bli frustrert, men i slike situasjoner legger informantene vekt på å holde hodet kaldt. I møte med begynnende normbrytende atferd, er viktig å roe seg ned, og beholde en rolig væremåte.

4.2.2 Relasjoner

I situasjoner der informantene er bekymret over en elevs utviklingen, sier de det er viktig med gode relasjoner. Gode relasjoner er helt nødvendig for å snu den negative utviklingen, og for å kunne legge til rette for inkludering av elevene med begynnende normbrytende atferd.

«Det å ha en god relasjon, er nok det mest forebyggende, tenker jeg. Hvis de vet at læreren vil dem godt, at læreren ser de positive siden ved en, at de kan stole på en og at de vet at vi vil hjelpe dem.» - Anne

Informantene legger vekt på å danne gode relasjoner med elevene med begynnende normbrytende atferd. En av informantene sier at elever med slik atferd kan oppleve å skille seg ut fra resten, og det kan være en ubehagelig følelse for eleven. For å danne grunnlaget for en god relasjon, sier flere av informantene sier at det er viktig å se «det gode» i eleven.

«Det er viktig å se mennesket i det her. Det bor noe i alle mennesker, det trenger bare å bli matet rett» - Beate

«Jeg er sånn person at jeg hele tiden finner positive ting ved de elevene. Slik at jeg kan rose dem. Da opplever jeg at de får den tilliten til meg. Slik at de vet at jeg ikke bare ser det negative, men også det de er gode på.» - Anne

Anne forteller om en situasjon der hun ser betydningen av relasjoner og hvordan læreren møter elevene. Hun fortalte om en elev som hun kjenner, ikke en elev som hun har hatt selv.

«Han var litt urokråke i klasserommet. Men han møtte hele tiden lærere som forstod han. Helt fram til sjette klasse. Der kom det en lærer som på en måte motarbeida han. Da datt han litt gjennom, og han klarte aldri å hente seg inn igjen. Han ga litt opp fordi at han følte på at læreren ikke trodde han klarte å få til noe uansett».

I dette tilfellet virket den svake relasjonen dårlig inn på elevens sosiale og faglige utbytte. Det hadde også stor innvirkning på senere skolegang. Eleven Anne snakker om her, hadde i utgangspunktet gode relasjoner til lærerne sine, og den gode relasjonen var med på å gjøre det mulig for han å delta som en likeverdig aktør i et inkluderende klassemiljø, både faglig og sosialt. Tidlig innsats kan hjelpe elevene med normbrytende atferd slik at det kan fungere som

et utjevningsverktøy. Med en god relasjon, kan læreren være med på å snu en uheldig utvikling. Anne forteller at dårlige relasjoner kan være med på å påvirke utviklingen til eleven, dette på en negativ måte. Da eleven begynte på ungdomsskolen var det mye han ikke hadde lært seg, og han klarte ikke å hente seg inn igjen faglig.

Beate viser til hvordan en god relasjon var nødvendig som et «tiltak» for å kunne snu en begynnende uheldig utvikling. Beate viser til hva hun la vekt på i møte med en elev som var i en begynnende uheldig utvikling.

«Den relasjonen er så viktig da. Jeg hadde en elev for mange år siden. Han var veldig sint. Og han kunne være sint i skolegården, og han pleide å løpe etter andre elever for å slå dem. Da var det for meg å hente han inn, og noen ganger måtte vi holde han. Etterhvert fikk vi jobba med den problematikken. Til slutt var det nok at jeg ropte på han, og fortalte at han måtte komme inn. Og da fikk han mulighet til å være på et grupperom, der han kunne være alene og få ut litt frustrasjon. Etterhvert kunne han komme til meg og spørre om tillatelse til å gå inn på grupperommet» - Beate

Det kan virke som at det som at Beate hadde fått bygget opp en såpass god relasjon til eleven, at eleven selv følte seg trygg nok til å si fra til Beate i de situasjonene han følte at han ble opprørt, og eleven med tiden utviklet evnen til selvregulering, i større grad enn tidligere. Beate fortalte at atferden avtok med tiden. I dette tilfellet ble den gode relasjonen betydningsfull for å snu en uheldig utvikling.

4.2.3 Samarbeid med eleven og foreldre/foresatte

Da man er bekymret for en elevs utvikling legger informantene vekt på hvordan man kan innlemme eleven og foreldrene i arbeidet, for tidlig innsats og snu en uheldig utvikling. Dette for å kunne legge til rette for at eleven og foreldre skal kunne oppleve vekst og framgang, sosialt og faglig. Flere av informantene trekker frem at man skal kunne legge til rette for at eleven skal kunne delta ut fra deres forutsetninger. Informantene viser til at forutsetningene burde møtes i et tidlig perspektiv, når en bekymring vekkes, for at elevene kunne delta i det sosiale og faglige fellesskapet.

For å kunne snu uheldig utvikling og legge til rette for økt opplevelse av inkludering legger informantene vekt på å innlemme eleven i prosessen. De legger også vekt på samarbeid med

eleven og foreldre. Dette for å kunne motvirke utviklingen av normbrytende atferd, ved å snakke om elevens behov. Det at elevene er en del av beslutningsprosessen kan være med på å skape forutsigbarhet for elevene. Anne viser konkret til hvordan hun bruker «elevens stemme» for å legge til rette opplæringen for en elev med begynnende normbrytende atferd.

«Jeg tenker at man kan ta en samtale med dem. Jeg forteller om temaet vi skal ha om, og jeg forteller dem om hvordan vi har tenkt til å jobbe og sånn. Så spør jeg eleven om hva han/hun tenker om det, og jeg spør om det er noe de tenker jeg kan gjøre for at det skal bli bedre for dem.» - Anne

Flere av informantene legger vekt på samtaler med eleven. Ved å snakke med eleven om opplæringen forklarer de for elevene hva de skal gjøre, og hvordan de planlegger å gjøre dette, for å skape forutsigbarhet. Samtale med elevene gjør at de blir klar over hvilke forventninger som blir stilt, og med dette i større grad kunne møte forventningene som blir stilt. Samtale gjør det også mulig å legge til rette bedre for eleven.

Informantenes utsagn viser til betydningen av foreldresamarbeid i tidlig innsats for inkludering. Samarbeidet kan bidra til å få relevant informasjon om eleven, om elevens situasjon, og et godt samarbeid med foreldrene gi lærere informasjon som er nyttig for å kunne jobbe med utfordringene knyttet til atferden. Cecilie sier at det er viktig å være ærlig og samarbeidsvillig. Når Cecilie forteller foresatte om det har skjedd noe på skolen, legger hun vekt på å si noe positivt i tillegg. En god relasjon med foresatte er betydningsfullt i samarbeid med hjemmet. Anne forteller om hvorfor foreldresamarbeid er viktig for å kunne snu en uheldig utvikling:

«Å snakke med foreldrene. Høre om de har noen tips og råd. Hva tror de fungerer og ikke fungerer.»

I samarbeid med foreldrene er det viktig å legge vekt på at lærerne jobber for at barnet deres skal få en god og relevant opplæring. Flere av informantene sier at det må være litt opp til foreldrene over hvor mye informasjon de ønsker å få. Noen foreldre vil vite alt som foregår, noen andre vil at dette skal begrenses. Beate legger vekt på at elevens atferd kan være sårt for foreldrene. Hun sier at de fleste foreldrene er fullstendig klar over barnets væremåte på skolen, og hvordan andre elever og foreldre kan reagere på det. For å kunne trygge foreldrene

i dette arbeidet sier flere av informantene at det er viktig å være positive til elevens væremåte. Lærerne må vise en framtidstro, og vise at læreren vil at eleven skal ha det bra på skolen.

I denne kategorien har jeg sett hvilke tiltak informantene iverksetter i møte med en bekymring over en elevs utvikling. Disse tiltakene skal være med på å ta tak i bekymringen om uheldig utvikling. I neste kategori skal jeg gå mer inn på hvordan informantene legger vekt på for å øke en elevs opplevelse av inkludering.

4.3 Øke opplevelsen av inkludering og snu begynnende uheldig utvikling

I møte med begynnende normbrytende atferd er det av betydning å iverksette tidlig innsats for å øke elevens opplevelse inkludering. I denne delen skal jeg vise til hvordan lærere kan legge til rette for å øke opplevelse av inkludering. Dette for å svare på forskerspørsmålet: *Hvordan øke opplevd inkludering?* Dette gjennom underkategoriene klassemiljø, deltakelse og medvirkning, fellesskap, og utbytte. Dette for å vise til faktorer informantene legger vekt på, for å øke elevens opplevelse av inkludering i klasserommet.

4.3.1 Klassemiljø

Overordnet del 3.1 viser til betydningen av det å skape et trygt læringsmiljø for barna. Som klasseleder skal man bidra til å utvikle og videreutvikle et inkluderende og trygt læringsmiljø. Dette opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. I dette avsnittet skal jeg vise til hvordan informantene sin praksis er med å skape trygge rammer for elevene med begynnende normbrytende atferd. De legger stor vekt på å legge til rette for et klasserom som er preget av toleranse og respekt. Informantene legger også vekt på trygghet. Læreren må skape et klassemiljø preget av toleranse, respekt, tillit og trygghet. Dette for å sørge for at klasserommet har plass til alle elever, uavhengig av elevens forutsetninger og atferd.

«Du greier ikke å lære dem noe faglig, om de ikke er trygge i den situasjonen de er».

-Anne

Anne forklarer at klasserommet må være preget av toleranse og respekt for at alle er forskjellige, og at det er med på å gjøre inkluderingsprosessen av elever med normbrytende atferd lettere. Arbeidet med læringsmiljøet er noe som må gjøres kontinuerlig. Beate belyser

at toleranse og respekt er nødvendig for at alle skal kunne være den de er, uavhengig av forutsetninger man stiller med.

«Bygge et klassemiljø, gjøre det trygt å være der, og at vi alle er forskjellige. Alle må lære seg å leve litt sammen da.» - Beate

Cecilie legger vekt på at lærere må jobbe med klassemiljøet. Dette for å utvikle elevenes toleranse, og slik at utvikle et godt, grunnleggende menneskesyn. Det er en viktig oppgave for skolen, og det kan gjøre de andre elevene mer tolerante ovenfor elever med normbrytende atferd. Hun sier at den sosiale biten avhenger av alle i klasserommet. Derfor er det viktig at de voksne viser også, sier hun. Dette for å modellere menneskesynet hun ønsker å fremme i klasserommet. Hun forklarer videre at hun har jobbet masse med toleranse og respekt i klassen sin. Dette sier hun er viktig for man skal kunne skape trygghet for elevene. Cecilie nevner også at dette kan være utfordrende.

«Det er litt utfordrende å få ungene til å akseptere alle. For jeg tror de gjør det, men... Si at det er mye støy fra en elev da. Da er det litt vanskelig å forvente at ungene fullt og helt skal akseptere det. Spesielt når det kommer til lyd, for alle elevene har jo rett på et godt læringsmiljø.» - Cecilie

Etter dette forklarer Cecilie at toleranse og respekt for hverandre er viktig for at elevene skal kunne akseptere personen, men ikke handlingen. For å kunne gjøre dette legger informantene mine vekt på å unngå stigmatisering, for å unngå at elevene med begynnende normbrytende atferd får en negativ rolle og havner utenfor klassemiljøet. Dette er en av de aspektene de mener er viktig for å legge til rette for inkludering, og unngå at oppførselen blir så synlig.

«Jeg hadde en elev i fjor, der det raste helt for han. Da er det jo å ta han ut av klasserommet, dette for å skåne han selv og de andre. Det var en liten unge også. Da er det viktig med god plass også. slik at det ikke blir stigmatiserende for han eller hun» - Cecilie

Informantene legger vekt på at man må unngå stigmatisering, og at dette kan gjøres ved å gå rolig bort til eleven og minne dem på klassereglene. Det å si navnet til elevene hele tiden kan være med på å synliggjøre den normbrytende atferden, og dette kan være med på å motvirke

følelsen av å være en del av fellesskapet. Selv om de andre elevene fremdeles legger merke til at læreren kan gå bort til eleven, så blir det ikke like synlig som når man roper elevens navn høyt i klasserommet. Informantene legger også vekt på at det læreren må gjøre for å motvirke en uheldig utvikling, er å gi elevene de redskapene de trenger for å kunne bli en del av fellesskapet, dette på en ikke-stigmatiserende måte.

«De er jo klar over hvem de er i klasserommet, kanskje til og med en følelse av at de er elefanten i rommet på en måte. Da må vi gi dem de redskapene de trenger for å kunne håndtere sine reaksjonsmønstre, og får å kunne endre dem.» - Beate

Beate forteller videre om en elev som hun hadde observert. Dette var en elev Beate var bekymret for, han hadde en periode vært i en uheldig utvikling med begynnende normbrytende atferd. Han pleide å bli frustrert da han følte seg stigmatisert. Eleven følte det var en forventning til at han kom til å reagere på en viss måte, i visse situasjoner. I dette tilfellet virket det som at elevens reaksjon på det å føle seg stigmatisert, var å reagere på en negativ måte. Beate la vekt på å hjelpe ham i disse situasjonene, slik at han ikke følte seg stigmatisert. Dette gjorde Beate ved å snakke med eleven. Ved å snakke med eleven kunne de sammen bli enige om hva de skulle gjøre når han følte for å reagere på en negativ måte. Flere av informantene snakker om dette med stigmatisering, og hvordan de skal unngå dette:

«Det er jo ingen som vil være slemme, eller rare. Vi blir rare fordi andre synes vi er rare. Og da må man få de redskapene man trenger for å kunne fungere, og slippe å bli enda rarere enn det man egentlig blir oppfatta som.» - Beate

Ved å legge til rette for et klasserom preget av toleranse og respekt, vil klassemiljøet være åpent og mottakelig i møte med elevmangfoldet. Ved å unngå at elevene opplever stigmatisering, kan eleven unngå å få en negativ elevrolle. En negativ elevrolle kan være med på å påvirke en uheldig utvikling, i negativ retning. Derfor er det ifølge informantene av stor at eleven ikke opplever stigmatisering.

4.3.2 Øke deltakelse og medvirkning

I denne delen skal jeg vise til hva informantene synes er viktig for å øke deltakelse og medvirkning. Dette er som faktorer for å øke opplevelsen av inkludering.

For å kunne legge til rette for at elever med normbrytende atferd skal kunne ta en større del i den opplæringen som foregår i klasserommet innenfor felleskapet av elever, legger informantene mine vekt på å ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger. Informantene legger vekt på skolens ressurser for å ta tak i en begynnende normbrytende atferd. Når det er snakk om ressurser, viser informantene til voksenressurser i klasserommet. To av informantene legger også vekt på at man ikke skal være for mange voksenpersoner. Man skal ikke tilføre ressurser for å «få overtaket», voksenpersonene i klasserommet som er der, burde ha en god relasjon til elevene. Ressursene skal være til stede for å skape forutsigbarhet for å kunne motvirke utviklingen av videre normbrytende atferd og legge til rette for inkludering. Dette nevner både Cecilie og Dina.

«Ressurser inn tidlig da, og kompetanse. Det hjelper ikke bare at det er flere hender, men at man får begynt med den tidlige innsatsen i forhold til at det er nok folk inne, slik at store utfordringer kan bli kartlagt tidlig» - Cecilie

Informantene viser tydelig at elevens forutsetninger ligger i bunnen for hvilke krav og forventninger de stiller til eleven. En elev med begynnende normbrytende atferd kan ha utfordringer i møte med situasjoner med forventninger som kan være vanskelig å innfri. Elevenes forutsetninger i betraktning vil kunne gjøre det lettere for læreren å hjelpe for å legge til rette for å øke deltakelse og øke medvirkning. Cecilie lar elevene være med på å velge oppgaver i opplæringen. Hun legger også til rette for at elevene skal kunne være med på å gjøre valg i skolehverdagen.

«De får mulighet til å jobbe med arbeidsplanen. At du enten fargelegger, eller du.. Alt ettersom hvilken alder de er på, for hvordan du utformer den. Men ulike ark, på læringsbrett, eller fysisk, kanskje løpe en runde eller rydde hylla. Og detter de har gjort det kan de kanskje få noe valgfritt» - Cecilie

Informantene forteller at de kan la elevene velge litt om de vil være inne i klasserommet eller ikke. Dina viser til at en elev på egenhånd foreslo å sitte inne på et grupperom, istedenfor å

være inne i klasserommet. De var på vei inn i klasserommet, men eleven stoppet opp spurte:

«Om vi skal inn (i klasserommet) nå, da skal vi vel ut på grupperommet igjen etterpå?» - Dina

Alle informantene viser til hvordan de innlemmer elevene for å kunne legge til rette for medvirkning i opplæringen. At elevene kan være med på å påvirke kan føre til at elevene opplever at de er en del av beslutningsprosessen. For å øke deltakelse i klasserommet legger informantene vekt på at elevene skal få mulighet til å være inne i klasserommet. Dette gjør de ved å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger. Anne viser til en historie der hun forteller om en elev som hadde utfordringer ved å sitte rolig ved pulten. Han fikk mulighet til å sette seg bakerst i klasserommet, og jobbe på iPad, i tilfeller der han trengte et avbrekk. Dette gjorde det mulig for eleven å delta innenfor klasserommet. Medvirkning og deltakelse er et utgangspunkt for videre tiltak for å øke opplevelsen av inkludering. Da vil læreren kunne kjenne elevens forutsetninger og ønsker, og det kan påvirke den videre tilretteleggingsprosessen.

4.3.3 Øke fellesskapet

I denne kategorien skal jeg ta for faktorer informantene legger vekt på for å øke fellesskap, for eleven med begynnende normbrytende atferd.

Organisering av undervisningen for å øke fellesskapet

Først ønsker jeg å vise til det informantene mener om organiseringen av undervisningen.

Organiseringen av undervisningen kan påvirke elevens opplevelse av inkludering.

Informantene er tydelige på at alle har rett til å være en del av fellesskapet i klasserommet. En av informantene viser til hvordan elevene kan delta i ulike fellesskap:

«Nå spørres det jo hvor vanskelig det er å være en del av et fellesskap da, enkelte har større utfordringer enn andre, får de til å være i sitt klassefellesskap, er det kjempebra, så mye som mulig. Viser det seg at det kan være i et annet klassefellesskap, så tenker jeg det er innafor» - Dina

Informantene, inkludert Dina, legger vekt på organiseringen av opplæringen. Lærere burde ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, for at de skal kunne delta i fellesskapet. I samtlige

intervjuer legger informantene vekt på at elevene skal kunne oppleve å være en del av fellesskapet, og at de skal kunne føle seg inkludert. Anne legger vekt på at elever ikke skal bli tatt ut av klasserommet, og at undervisningen skal foregå i klasserommet. Beate sier at læreren skal tilrettelegge for dette. Cecilie og Dina viser til noe lignende, men sier også at det er mulig å ta ut smågrupper, slik at de kan øve på ulike ting. Organiseringen av undervisningen kan påvirke hvordan eleven med begynnende normbrytende atferd opplever skolehverdagen.

«Av og til har barn behov for å bli tatt ut for å få den egentreningen på spesifikke ting. Men hele tiden i hovedsak tenke at det er ting som skjer inne i klassen som de kan være med på, så kan de være med på det» - Anne

Anne og Dina tar også opp dette med organisering av undervisning innenfor og utenfor klasserommet. Dina sier at dette er noe fagfeltet aldri kommer til å bli enige om, men at elever med begynnende normbrytende atferd kan ha nytte av å være både i klasserommet, og litt utenfor. Men Dina legger vekt på at atferd ikke skal hindre dem i å være i klasserommet.

«Det er jo forferdelig med unger med spesiell atferd, som bare blir plassert i en spespedavdeling, at de skal være der hele tiden. Det hører ikke hjemme noe sted. Alle skal komme og få lov til å være med, slik at de har mulighet til å være sammen med andre» - Dina

En av informantene legger også vekt på at også elever med begynnende normbrytende atferd vil ha en følelse av å være en del av det inkluderende klasserommet. Ingen ønsker å bli ekskludert, men noen elever trenger mer støtte slik at de skal kunne ta del i fellesskapet.

«Alle elever har jo lyst til å være inkludert. Da er det jo å få det til da.. Men i tillegg da gi som for å spørre om det er for mye nå. Har han/hun andre behov, så må man ha mulighet til det også da. Ha døra åpen. Før det skjærer seg, helst være i forkant, men det er jo ikke alltid lett» - Cecilie

Jeg har nå vist noen tendenser i materialet om hva informantene tenker om organisering av undervisning for elever med begynnende normbrytende atferd. I neste avsnitt skal jeg vise til en faktor informantene la vekt på, for å øke fellesskapet.

Faglig tilhørighet

Informantene legger stor vekt på å legge til rette for å øke faglig tilhørighet. Ved å øke faglig tilhørighet kan man være med på å øke elevens opplevelse av inkludering. Da informantene opplever en bekymring, ser flere av dem på hvordan de utformer undervisningen. For å kunne legge til rette for at elever med begynnende normbrytende atferd kan delta i fellesskapet, viser to av informantene til at stasjonsarbeid kan være formålstjenlig. Stasjonsarbeid kan være en god måte til å dele klassen opp i mindre grupper, samtidig som at læreren kan bestemme gruppesammensetningen. Da kan eleven med begynnende normbrytende atferd få en gruppe som læreren mener kan samarbeide godt. For det legger flere av informantene vekt på.

«Ofte trekker vi grupper, men så bestemmer jeg litt av gruppene samtidig. Slik at de inkluderende elevene kommer sammen med de som man prøver å inkludere mer i klassen.» -Dina

Her virker det som at Dina har en elev som kan ha en liten opplevelse av inkludering. I situasjoner der lærer ser at en elev kan være i risiko for å falle utenfor, sier Dina at det er nyttig å sette sammen grupper av elever som er inkluderende. Dette for å skape gode forutsetninger for økt faglig tilhørighet, og med dette økt opplevelse av inkludering. Hun pleier å unngå at eleven med begynnende normbrytende atferd kommer på grupper med elever som er «tøffe i munnbruken». Med en god gruppesammensetning kan eleven med begynnende normbrytende atferd oppleve et godt samarbeid med andre elever. Da kan de sammen jobbe for å løse oppgaver. Dina forteller om en gruppe som jobbet godt sammen.

«Jeg så på en av gruppene i tredjeklasse i år. Da var det tre gutter. To av dem viste meg hva de hadde gjort sammen, og hva de skulle gjøre videre. Så hjalp de to guttene han tredje gutten med å løse en oppgave. Og da har de lært noe. For da bruker de hverandre. Det er veldig viktig da. Alle skal hjelpe hverandre også» - Dina

For at elevene skal delta i det faglige miljøet i klasserommet blir det lagt vekt på at det er læreren sitt ansvar å legge til rette for at alle får noe ut av faglig ut av undervisningen. Beate legger vekt på lærerens rolle i dette ansvaret. Informantene legger vekt på at aktivitetene de legger opp til, skal tilpasses til den enkelte. Dette for at elevene skal kunne ta del i det faglige fellesskapet.

Sosial tilhørighet

Ifølge informantene er sosial tilhørighet er faktor som kan være viktig for å legge til rette for økt opplevelse av inkludering. En elev med begynnende normbrytende atferd kan oppleve å skille seg ut, og med dette havne utenfor det sosiale miljøet, derfor er det viktig å ta tak i det. Informantene vekt på det å ha et klasserom med rom for alle.

«I forhold til det sosiale da, handler det om det fokuset på at alle er gode på noe. Fremheve de gode egenskapene de har. Det er noe vi jobber med i klassen. Det at alle er unike. Så det handler om det fokuset at alle er gode i noe.» - Anne

«Ja at alle er med, men at alle kan bidra på forskjellige områder. Vi er jo ikke like. Og vi har alle ulike mestringsområder alle sammen.» - Cecilie

Alle skal føle seg som en del av det sosiale miljøet i et fellesskap, det handler ikke nødvendigvis om at alle må være bestevenner, men i sammenheng med toleranse og respekt, handler det om at alle i klassen skal godta at vi alle er forskjellige og at alle har forskjellige forutsetninger i en skolehverdag. Cecilie nevner hvordan begynnende normbrytende atferd kan betraktes av de andre elevene, og hvordan dette kan påvirke elevens tilhørighet til det sosiale.

«Atferden deres er jo ofte på en slik måte som gjør at de andre reagerer. Slik at andre elever kan få en negativ reaksjon til den eleven.» - Cecilie

Informantene er tydelige på at normbrytende atferd kan få reaksjoner i klasserommet, men at deres arbeid handler om å legge til rette for at elevene fremdeles blir en del av det sosiale fellesskapet. Det handler om disse redskapene og strategiene de gir til elevene, som skal kunne få dem til å bli en del av det sosiale fellesskapet. Noen av informantene legger vekt på at man alltid skal legge til rette for at de skal kunne ta en del i det sosiale, og at man må unngå å ekskludere dem.

«Det er viktig for ungene, at det ligger en forventning om at de også skal være med. Så må man tilrettelegge der etter. For så fort man begynner å ekskludere dem fra en felles aktivitet, så er man jo med på å ekskludere og skape det synet hos de andre elevene også da» - Cecilie

Cecilie fortsetter med å fortelle om hvordan de kan være en del av fellesskapet. Dette ved å finne strategier for at de skal være med i det sosiale. Det nevner de andre informantene også. To av informantene legger vekt på forskjellige elementer for å legge til rette for sosial tilhørighet.

«Vi på skolen her har hatt en ordning slik at vi har to pedagoger inne i alle timer, i første og andre klasser. Dette for å kunne ha muligheten til å dele inn i mindre grupper, og det er mer trygghet for elevene i mindre grupper» - Dina

«Det blir å snakke med eleven selv da, finne andre strategier for den oppførselen, for eksempel» - Cecile

I denne kategorien har jeg introdusert informantenes erfaringer knyttet til dette med å legge til rette for tilhørighet, dette både faglig og sosialt.

4.3.4 Øke elevens utbytte

I denne kategorien viser jeg til hva informantene legger vekt på for å øke elevens utbytte. Utbytte er som tidligere nevnt, et av elementene Haugs (2014) legger vekt på for å øke inkludering. Dette gjennom faktorer informantene legger vekt på for, å øke elevens utbytte. Faktorene som blir presentert nedenfor er tilpasset opplæring og mestring.

Tilpasset opplæring

For elever med begynnende normbrytende atferd kan det være vanskelig å innfri forventningene som blir stilt i skolen. Informantenes praksis preges derfor av tilpasset opplæring i møte med begynnende normbrytende atferd, for å legge til rette for økt utbytte av undervisningen.

For at elevene skal kunne bli motivert til å lære, og med det delta i det faglige fellesskapet, tilpasser lærere opplæringen med utgangspunkt i elevens forutsetninger. Informantene viser til betydningen av å stille åpne spørsmål i undervisningen. Dette kan ifølge Anne gjøre det mulig for alle elever, uansett forutsetninger, å kunne svare på spørsmålene som blir stilt. Ved å tilpasse klasseromsdialogen på denne måten blir heller ingen svar feil, og det igjen kan gjøre at elevene kan føle på et økt utbytte av undervisningen. To av informantene, Beate og Dina,

viser til betydningen av varierte arbeidsformer. I stasjonsundervisning opplever begge to at elever med begynnende normbrytende atferd får utfoldet seg, og det kan være nyttig for dem. Dette for å øke elevens utbytte av opplæringen.

*«Da får de løst opp litt, og beveget på seg. Det mener jeg fungerer kjempegodt. Det har jeg erfart gjennom mange år. At det å jobbe med stasjon, og skifte litt rom og stilling. Da tar man bort mye sånn normbrytende atferd da. Det er klart mellom to stasjoner vil noen ha knuffa borti noen, men jeg tenker jo at vi bare er mennesker»
- Cecilie*

Dina sier at stasjonsundervisning også gjør at klassen kan bli delt inn i mindre grupper. I stasjonsundervisning legger hun også vekt på dette med å lage oppgaver som kan løses på forskjellige måter. Det gjør at alle kan ta del i det og gjøre noe. Det å lage varierte oppgaver er det flere av informantene som legger vekt på.

«Vi ligger jo alle på ulike nivå. Og det er der man må gjøre tilpasninger» - Cecilie

«Når vi regner da. Kanskje noen bare teller til fem, da får de fem klosser da. Og så er det noen som regner opp mot hundre, og da får de noe bortimot det da. Så man kan differensiere sånn» - Dina

Dina viser også til det forebyggende aspektet ved å tilpasse undervisningen til elevene. Hun sier at det å ha varierte oppgaver kan være hensiktsmessig for elever med begynnende normbrytende atferd. Noe lignende sier Cecilie også. Cecilie sier at det kan være vanskelig for elever med begynnende uheldig utvikling og konsentrere seg. Derfor sier hun at det kan være lettere å jobbe i mindre grupper. Hun sier også at det at elevene kan velge oppgaver selv også, kan fungere godt for elevene.

«Det å ha varierte oppgaver. Kanskje det er forebyggende, at det ikke blir helt likt hele tiden» - Dina

«Tror det er sunt å bryte opp litt, dele og rullere på det. Det vil kunne være lettere for elever med normbrytende atferd å være på mindre grupper» - Cecilie

Informantene legger vekt på tilpasset opplæring i møte med normbrytende atferd, for å øke utbytte av undervisningen. De ser verdien av dette for å gjøre skolehverdagen bedre for elevene med begynnende normbrytende atferd og for å kunne legge til rette for mestring.

Mestring

En av faktorene de la vekt på for å øke utbytte for elever med begynnende normbrytende atferd, er mestring. Informantene sier at det er deres oppgave å legge til rette for at elevene med begynnende normbrytende atferd, får utbytte av opplæringen. Dette for at eleven skal oppleve en økt følelse av inkludering. Informantene viser til betydningen av at elevene får muligheter til å oppleve mestring, og at dette gjør de ved å tilpasse opplæringen. I datamaterialet er det en tendens der informantene legger vekt på å lage opplegg der alle føler mestring. Det er avgjørende for utvikling av et positivt selvbilde og trygg identitet.

«Oppleggene mine må kunne møte elevene der de er, slik at de kan mestre» - Cecilie

Med erfaringene lærerne gjør seg, kan de enklere legge til rette for mestring. Å oppleve mestring kan bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang på en hensiktsmessig måte. Det å kunne oppleve mestring i skolehverdagen, vil ifølge en av informantene også kunne bidra til å motvirke utviklingen av normbrytende atferd.

«Opplever elevene å få oppgaver som de mestrer og det å bli bygget opp.. Hvis man hele tiden klarer å bygge opp det der, holde motivasjonen oppe. Så tenker jeg at resultatene kommer etterhvert. Joda atferden er der, men den vil kunne avta. Fordi eleven føler seg trygg og har det greit» - Anne

Anne forteller videre om at det er viktig med mestring for elever i en uheldig utvikling, dette tidlig i skoleløpet. Mestring er ifølge informantene betydningsfullt, for bygge elevene opp å motivere. Anne forklarer at mangel på mestring kan føre til at elev blir umotivert, og at det kan være vanskelig å snu. Cecilie forklarer at det er viktig å forstå at elevene har ulike mestringsområder, men at alle skal kunne mestre. Dette også i møte med elevenes forutsetninger.

Oppsummering

Dette er kategorier faktorer jeg tenker, på bakgrunn av mitt empiriske materiale burde ligge til grunn for å kunne legge til rette for å ta tak i en bekymring, legge til rette for å snu en uheldig utvikling, og øke elever med begynnende normbrytende atferds opplevelse av inkludering. Informantene er åpne om både utfordringer og muligheter i dette arbeidet. I datamaterialet ser jeg en tendens der informantene viser til betydningen om å ta tak i elevens utfordringer i et tidlig perspektiv.

Når utfordringene oppdages, settes det inn tiltak. Tiltakene jeg presenterer er i klasserommet er de faktorene informantene legger vekt på når en bekymring vekkes, og hvilke tiltak de må sette inn for å snu en uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering. Målet med prosjektet er å ta tak i en bekymring, dette for å snu en uheldig utvikling og øke elevens opplevelse av inkludering. I datamaterialet ser jeg flere tendenser. For det første dreier det seg om å kartlegge utfordringene, dette for å se hvor det må gjøres tilpasninger. I denne kartleggingen legger informantene vekt på samarbeid med foreldre og eleven. Etter kartleggingen prøver informantene ut tiltakene i møte med den begynnende normbrytende atferden.

Tiltakene skal med dette være med på å snu en uheldig utvikling. For å øke elevenes opplevelse av inkludering ser jeg at informantenes praksis preges av å skape et klasserom preget av toleranse og respekt, å øke deltakelse og medvirkning, øke fellesskap og øke utbytte. Dette gjennom organiseringen av undervisningen, faglig og sosial tilhørighet, mestring og tilpasset opplæring. Lærerne arbeider for å ta tak i bekymringen, sette inn tiltak for å snu en uheldig utvikling, og øke elevens opplevelse av inkludering.

5.0 Diskusjon

I dette prosjektet belyser jeg hvordan fire lærere arbeider med utgangspunkt i bekymring over begynnende normbrytende atferd, og hvordan de legger til rette for en økt opplevelse av inkludering. I dette kapitlet skal jeg drøfte empiri og teori over hvordan bekymring vekkes, deretter skal jeg presentere og drøfte ulike tiltak man kan benytte seg når normbrytende atferd oppstår, og avslutningsvis skal jeg drøfte hvordan man kan øke opplevelsen av inkludering for elever med begynnende normbrytende atferd.

5.1 Når kan en bekymring over begynnende normbrytende atferd oppstå?

Når en lærer, forelder eller eleven selv opplever å bli bekymret over en negativ utvikling, er det viktig med tidlig innsats for å kunne bidra til å snu denne gjennom å ta tak i bekymringen og jobbe for å motvirke at vanskene utvikler seg videre. Først skal jeg diskutere betydningen av å ta tak i en bekymring, deretter skal jeg diskutere når en bekymring kan oppstå.

Betydningen av å ta tak i en bekymring presiseres i opplæringsloven §5-4. Skolen skal prøve ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet, dette for å gi eleven tilfredsstillende utbytte (Opplæringslova, 1998c). I bekymringsfasen skal man iverksette tiltak og kartlegge utfordringer. Man kan se bekymringsfasen og tidlig innsats i sammenheng med hverandre. Ut fra empirien ser jeg en tydelig tendens i datamaterialet. Det dreier seg om sammenhengen mellom bekymring og tidlig innsats. Dette for at lærerne skal kunne kartlegge situasjonen og legge til rette opplæringen ut fra det. Toleranse for normbryting kan være forskjellig fra lærer til lærer, og derfor kan bekymring vekkes ved ulike anledninger. Empirien og teorien legger begge vekt på at den tidlige innsatsen skal settes inn med en gang en bekymring vekkes. I neste avsnitt ønsker jeg å diskutere hva som kan vekke en bekymring.

5.1.1 Hva vekker en bekymring?

Informantene knytter bekymring over elevenes atferd til bråk, uro og atferd som kan få reaksjoner i omgivelsene. Den begynnende normbrytende atferden er med dette knyttet til synlig ekstroverte utfordringer. Hva man betrakter som normalatferd og begynnende normbrytende atferd kan man se i sammenheng med Holland (2013) sin modell over nivåer av atferd, denne ble det redegjort for i avsnitt 2.3.2. Dette for å se hva som kan betraktes som «vanlig» atferd, og hva som kan betraktes som begynnende normbrytende atferd.

Normalatferd kan ifølge Holland (2013) være sutring og klaging, mens det hun viser til som nivå 2, er det jeg har satt i sammenheng med begynnende normbrytende atferd. Nivå 2 atferd

er ifølge Holland (2013) atferd som har økt over en periode, og inntreffer såpass hyppig at man må sette i gang tiltak. Dette kan man se i sammenheng med det informantene mine sier om begynnende normbrytende atferd.

Normbrytende atferd kan ifølge Andershed og Andershed (2007) være både aggressiv, utagerende oppførsel, men også ikke-aggressiv atferd. Informantene sier at atferden til elever med begynnende normbrytende atferd kan få reaksjoner fra omgivelsene. Atferden til eleven kan ifølge Ogden (2009) påvirke forholdet til jevnaldrende. Det kan tyde på at informantene er bekymret for at elevene med begynnende normbrytende atferd faller utenfor det sosiale miljøet i klasserommet. Atferden kan også påvirke lærerens arbeid. Beate sier at begynnende normbrytende atferd kan være utfordrende i klasserommet. Det å være utfordrende i klasserommet kan være avhengig av lærerens toleranse for normbryting. Dette kan man også se hos Faldet og Nordahl (2017), det er læreren som i praksis definerer hva som er normalt og «ikke-normalt». Likevel viser materialet en tendens hos informantene mine. Elever med begynnende normbrytende atferd kan ha utfordringer med å følge regler i klasserommet, og atferden kan preges av uro. Det er også atferd som kan knyttes til sinne, og at det kan resultere i at elevene kan virke sinte på medelever.

Datamaterialet viser også til at to av informantene reflekterer over begynnende normbrytende atferd og kjønn. Cecilie sier at begynnende normbrytende atferd kommer mest til syne hos gutter. Men Dina viser til en jente, med begynnende normbrytende atferd. De to andre informantene snakker ikke om kjønn, men omtaler elevene som «han» når de snakker erfaring med begynnende normbrytende atferd. Ut fra datamaterialet kan det virke som at gutter har mer utpreget normbrytende atferd, men at det også forekommer tilfeller hos jenter. Det at en lærers toleranse for hva som kan betraktes som begynnende normbrytende atferd og ikke, samsvarer med Andershed og Andershed (2007). De sier begrepet normbrytende atferd viser til en heterogen gruppe. Hva som defineres som begynnende normbrytende atferd kan være avhengig av konteksten det skjer i og læreren som opplever det.

Derfor kan man se den begynnende normbrytende atferden i Tangen (2012) sitt relasjonelle perspektiv. Da ser man eleven i sammenheng med normene og forventningene de møter i skolen. Da kan man oppleve at det er et gap mellom elevens forventninger og kravene fra omgivelsene. Datamaterialet viser at normene i klasserommet ofte er knyttet til klasseregler, og man kan diskutere hva som er normene i skolen. Dette kan knyttes til Faldet og Nordahl

(2017) og det de skriver om skoler med snever normalitetsforståelse. Skoler med lite rom for annerledeshet, vil ha andre definisjoner på hva som kan betraktes som normbrytende og ikke. Som presentert i kapittel 4.1 reflekterer Dina over at normbrytende atferd kan være situasjonsavhengig. Dermed kan det også være vanskelig å definere når en bekymring over begynnende normbrytende atferd. Det er av stor betydning å ta tak i elevens atferd når eleven har uheldig utvikling. Er det et relativt nytt trekk som påvirker atferden negativt, og skjer flere ganger, kan det være tegn til bekymring. Da er det lærerens oppgave å sette igang tiltak, innenfor den ordinære opplæringen, for å kunne snu den uheldige utviklingen. Dette i samsvar med prinsippet for tidlig innsats og Opplæringsloven §5-4. Dette for å hjelpe eleven på lavest mulig nivå på tiltakskjeden, før det utløses et behov for spesialundervisning. I neste delkapittel skal jeg diskutere hvilke tiltak lærer kan sette i gang ut fra en bekymring.

5.2 Didaktiske implikasjoner for tidlig innsats ved bekymring over begynnende normbrytende atferd

Her skal jeg diskutere hvilke tiltak som settes inn etter at en bekymring er vekket. Når bekymring over en uheldig utvikling oppstår, legger informantene vekt på å ta tak i bekymringen tidlig. Dette kan sees i sammenheng med Opplæringsloven §5-4 og Veilederen for spesialpedagogikk om bekymringsfasen. Opplæringsloven §5-4 viser til betydningen av at skolen skal prøve ut tiltak innenfor ordinær opplæring, for at eleven skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Bekymringsfasen innebærer, ifølge Veilederen for spesialpedagogikk, at læreren undersøker arbeidsmåter og organisering. Læreren skal kartlegge om det er noe i omgivelsene til eleven som forårsaker eller forsterker utfordringene, dette kan også innebære samtale med eleven og/eller foresatte. Det kan sees i sammenheng med tidlig innsats, med et fokus på relasjon og dialog. Tidlig innsats bidrar, ifølge Unhjem (2021), til at tidlig innsats handler om å bidra til gode læringsprosesser. Dette innebærer å sette inn læringsfremmende tiltak for elever i risiko for å bli hengende etter i utvikling og læring.

Andershed og Anderhed (2007) legger vekt på å ta tak i elevens forutsetninger. Dette i sammenheng med å snu en uheldig utvikling, etter at man har identifisert barn i risiko for uheldig utvikling. Dette reflekterer også informantene over. Ved å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger kan man tilpasse graden av tiltak. Det er nødvendig å se elevens forutsetninger, i sammenheng med organiseringen av skolehverdagen for elever med begynnende normbrytende atferd. Det kan sees i sammenheng med Sundar og Fasting (2018), som skriver

at elever som ikke passer inn, kan få vansker på grunn av hvordan skolen er organisert. Dette kommer også frem hos informantene. Skolen er ikke tilpasset for elever som kan ha utfordringer med normene i omgivelsene. Det er disse kravene og forventningene som burde tas tak i, ikke bare atferden til barna. Læreren kan justere kravene og forventningene som blir stilt. Den begynnende normbrytende atferden har manifestert seg over et tidsrom gjennom ekstroverte utfordringer, og det er dette man som lærer må ta tak i. Samtidig som at læreren setter realistiske mål for opplæringen.

5.2.1 Klasseledelse i møte med begynnende normbrytende atferd

Informantene legger stor vekt på praksisen i klasserommet, og hvordan de møter fellesskapet, og elever med begynnende normbrytende atferd. Dette kan man se i sammenheng med klasseledelse.

Klasseledelse omfatter alle tiltak som er med på å skape og opprettholde et læringsmiljø som kan hjelpe elever som har utfordringer med å tilpasse seg til sosiale regler (Imsen, 2017). Dette kan underbygges av Ogden (2015) som skriver at klasseledelse handler om god undervisning, som samtidig skal være inkluderende og problemforebyggende. God klasseledelse innebærer ifølge informantene mine, å møte elever med begynnende normbrytende atferd, på en god måte. Overordnet del 3.2 sier at en god klasseledelse innebærer å etablere et trygt og godt læringsmiljø. Det innebærer forutsigbarhet, etablerte rutiner og gode verdier. Når en bekymring vekkes, legger informantene vekt på god klasseledelse. Med god klasseledelse kan læreren møte elever med begynnende normbrytende atferd, og snu denne utviklingen. Dette ved å gi dem en naturlig plass i læringsmiljøet, og hjelpe dem til å ta del i fellesskapet.

Anne viser til betydningen av klasseregler, slik at elevene med begynnende normbrytende atferd kan bli klar over hva slags forventninger som blir stilt. Dette er i tråd med overordnet del 3.2 som sier at læreren må formidle forventningene til elevene. I datamaterialet viser informantene til betydningen av dette, for å snu en uheldig utvikling. Dette kan ifølge Anne gjøre at elevene enklere kan innfri forventningene. Dina sier at klasseledelse kan påvirke atferden til elevene. Hun sier at man må se når utfordringene inntreffer. Er det i en spesiell time, med en spesiell lærer, kan det ha med klasseledelsen å gjøre. Er det noe som inntreffer hos flere over lengre tid, er det da en situasjon der en bekymring er vekket, og man må sette i gang tiltak. Om man tar tak i denne bekymringen tidlig kan man ifølge Lyngseth (2017)

hindre at utviklingen forverrer seg eller at den skader sosiale relasjoner. Derfor burde man sette inn flere tiltak for å snu utviklingen. Disse perspektivene vil utvikles videre i kommende avsnitt.

5.2.2 Betydningen av gode relasjoner

For å tak i bekymringen og snu en uheldig utvikling hos elever med begynnende normbrytende atferd kan lærere legge vekt på å skape en god relasjon til eleven. En av faktorene informantene sa var avgjørende, var gode og trygge relasjoner. Dette kan man se i sammenheng med Ogden (2009). Han skriver at gode relasjoner mellom elever, lærere og klassen er en forutsetning for at undervisning skal fungere. Dette kan også sees i sammenheng med Holland (2013), Greene (2011), Danielsen (2020) og Juveli og Peters (2020).

Informantene mine legger stor vekt på relasjonsbygging med elever de er bekymret for utviklingen til. I møte med begynnende normbrytende atferd må læreren møte elevene på en god måte. En god innstilling til eleven, kan føre til at han/hun føler seg sett og anerkjent, og det kan bli grunnlaget for en god relasjon. En god relasjon mellom lærer og elev er av stor betydning for elever med begynnende normbrytende atferd. Dette kan underbygges av både Holland (2013), Roland et. Al (2016), Kvello (2020) og Lyngseth (2017). En dårlig relasjon kan ifølge Roland et. Al (2016) føre til at atferden kan utvikle seg i negativ retning.

Med en god relasjon, kan skolen fungere som en beskyttelsesfaktor i møte med normbrytende atferd. En god relasjon kan være med på å motvirke at utfordringene utvikler seg videre. Anne sier at en god relasjon til eleven kan gjøre at eleven føler seg sett og hørt. En god og støttende relasjon kan føre til at eleven vet at læreren er der for å hjelpe, og at læreren vil dem godt. En dårlig relasjon vil kunne hindre tidlig innsats og minske mulighetene til å snu uheldig utvikling.

Anne fortalte om en elev som hadde en dårlig relasjon til en annen lærer. En god relasjon kan påvirke eleven med begynnende normbrytende atferd sin skoledag og atferd. Eleven Anne fortalte om mente at lærer ikke hadde tro på han. Det førte til at eleven ikke ville dra på skolen. I dette tilfellet var ikke læreren en beskyttelsesfaktor for den begynnende normbrytende atferd. Det kan sees i sammenheng med Kvello (2020). Han skriver at skolen ikke er en beskyttelsesfaktor, når eleven holdes utenfor det sosiale miljøet. Ved å ikke ha en god relasjon, ville ikke eleven dra på skolen, og dette kan ha ført til at eleven faller utenfor.

Det kan igjen påvirke atferden i negativ retning. Derfor burde man legge vekt på en god relasjon, for å motvirke videre utvikling av atferden. Dette kan sees i sammenheng med Beate, som sier at en god relasjon kan forhindre at eleven faller utenfor, og at elevens normbrytende atferd kan motvirkes.

En god relasjon kan påvirke en elev med begynnende normbrytende atferd sin utvikling (Holland, 2013b). Med en god relasjon vil læreren kunne hjelpe til å motvirke utviklingen av utfordringene (Roland et al., 2016). Dette viser også tendensene i datamaterialet til Beate hadde en elev med begynnende normbrytende atferd, og han pleide å være sint i skolegården. Beate ble godt kjent med denne eleven, og det skapte en god relasjon mellom dem. Denne relasjonen gjorde det mulig for Beate å hjelpe elever til å regulere seg selv, tilbake til toleransevinduet sitt. Med dette viser jeg til Siegel (2012) og toleransevinduet. Menneskers mentale erfaringer og nevrologiske reaksjonsmønstre i situasjoner har et toleransespenn. Dette vil si at elever i situasjoner vil reagere forskjellig. Dette støttes også av Juveli og Peters (2020). De sier at når man er innenfor toleransevinduet sitt vil man kunne være oppmerksomt til stede og mottakelig for samhandling. Ved å ta utgangspunkt i en god relasjon kan lærere hjelpe elever til å regulere seg selv, og med dette snu en uheldig utvikling knyttet til atferd.

For å kunne snu en begynnende normbrytende atferd, burde læreren hjelpe eleven til å håndtere situasjonene de møter på i skolehverdagen. I dette ligger det å bli godt kjent og skape en god relasjon til eleven. Dette kan føre til at læreren kan identifisere situasjoner der eleven føler for å gjøre noe som kan ansees som normbrytende. Som i Beate sin historie. Denne eleven pleide noen ganger å slå andre elever. Dette kan være en ubehagelig situasjon, både for eleven med begynnende normbrytende atferd, men også omgivelsene rundt eleven. Derfor burde lærer skape en god relasjon, identifisere situasjonene der eleven kan oppleve å bli sint, og snakke med foreldre og eleven. Sammen kan gjøre disse elementene det mulig for Beate å legge til rette for at eleven lærte å regulere seg selv, og legge til rette for eleven. Da kan den didaktiske tilretteleggingen være med på å snu en uheldig utvikling.

I starten av den didaktiske tilretteleggingen var det vanskelig for Beate å hjelpe han. Da kjente ikke Beate eleven godt nok, men etter hvert som de ble bedre kjent, og eleven fikk tillit til Beate, kunne hun enklere tilrettelegge for han. Det endte med at de lagde en avtale om at han i friminuttet skulle komme inn og være på et grupperom før neste time. På det grupperommet fikk eleven lov til å slappe av. Etter hvert som tiden gikk, begynte han å komme til Beate på

egenhånd og spørre om å sette seg på grupperommet. Dette i situasjoner der han var opprørt. Det kan virke som at den gode relasjonen førte til at eleven kunne regulere seg selv, og med det motvirket at utviklingen av utfordringene fortsatte. Det å skape en god relasjon er betydningsfullt i møte med en bekymring over en begynnende uheldig utvikling. Dette både med tanke på å motvirke videre utvikling av utfordringene, men også for hvordan lærerne lærer eleven å kjenne. God relasjon kan hjelpe til for å kunne hjelpe eleven i situasjoner der han/hun opptrer «normbrytende», og være med på å snu utviklingen.

5.2.3 Samarbeid med eleven

I mitt datamateriale har jeg vist til en tendens der informantene legger vekt på at samarbeid med eleven. Det kan være nyttig for å snu en uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering. Dette kan sees i sammenheng med Greene (2011), han skriver at utfordrende atferd kan oppstå når forventningene som stilles til barna er for høye. I dette avsnittet skal jeg diskutere hvordan samarbeid med eleven kan være betydelig, for å snu en uheldig utvikling.

Et av argumentene for å involvere eleven i prosessen med tidlig innsats, for å snu en uheldig utvikling, er fra LK20. Skolen skal lage et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen, i samarbeid med eleven og hjemmet. Dette kommer også frem i datamaterialet. Samarbeid med eleven kan være med på å snu en uheldig utvikling. Dette ved å få innsikt i elevens behov. Det involverer å snakke med eleven, for å gjøre didaktiske tilrettelegginger. Det kan sees i sammenheng med Lassen & Breilid (2010). Ved å snakke med eleven kan man finne ut elevens synspunkter på egne behov, for å legge til rette for faglig, sosial og personlig utvikling.

I datamaterialet ser jeg eksempler på flere didaktiske tilrettelegginger, som kom fra samarbeid med eleven. Dina viser til eleven sin, som ønsket å være på et grupperom, framfor inne i klasserommet. Anne viser til samtaler med eleven, for å forberede eleven på hva som skal skje i klasserommet. Dette kan underbygges med Lassen & Breilid (2010) og den verdien de ser av et godt lærer-elev samarbeid. Disse elevene kunne komme med verdifull innsikt til undervisningen, og det gjorde det mulig å legge til rette etter elevens behov. Læreren kan bruke denne innsikten til sine didaktiske tilrettelegginger. Dette vil også kunne skape en viss forutsigbarhet for elevene med begynnende normbrytende atferd. Forutsigbarhet kan føre til at eleven er klar over forventningene som stilles, og samtalen kan føre til at forventningene er realistiske i forhold til elevens forutsetninger.

5.2.4 Samarbeid med foresatte

For å kunne møte snu en uheldig innsats, i et tidlig perspektiv, legger informantene vekt på samarbeid med hjemmet. Da kan lærere få verdifull innsikt, som kan hjelpe læreren i å legge til rette undervisningen. Dette kan man se i sammenheng med Opplæringsloven §5-4 og bekymringsfasen. Når en lærer er bekymret for en elevs utvikling sier Veilederen for spesialundervisning (2021) at det er naturlig å ta opp dette med foresatte og eleven. Dette kan også underbygges av det Drugli (2012) sier om foreldresamarbeid i møte med utfordrende atferd.

Læreren som er bekymret for elevens utbytte kan drøfte dette med kolleger, rektor, spesialpedagogisk team ved skolen, men det er naturlig og også ta opp dette med eleven selv og/eller foresatte. Samarbeid kan være av betydning for å snu en uheldig utvikling og øke elevens opplevelse av inkludering. Dette kan man blant annet se i sammenheng med det Lyngseth (2017) skriver. Ved å ta kontakt med foresatte kan man sammen finne ut hvordan man kan legge til rette for eleven.

Drugli (2012) sier at det er nyttig med et godt samarbeid med hjemmet. Et positivt samarbeid kan fremme barnets sosiale og faglige fungering på skolen, og det kan hjelpe på relasjoner til lærere og jevnaldrende. Dette kommer også frem hos informantene. De legger stor vekt på et godt samarbeid med hjemmet, i et tidlig perspektiv. Dette for å forhindre at vanskene utvikler seg videre, og det vil kunne legge til rette for økt opplevelse av inkludering. Cecilie legger vekt på et godt samarbeid og betydningen av å bygge en god relasjon til foreldrene. Hun og Drugli (2012) er enige om at man burde legge vekt på positiv kontakt. Dette ved å informere hjemmet om positive situasjoner eleven har vært med i, og ikke bare negative. Beate kommer med et utsagn som kan underbygge Cecilie og Drugli (2012). Hun sier at foresatte kan være i en sårbar situasjon, fordi de er klar over utfordringene barnet deres har. Derfor er det viktig med positiv kontakt og en god relasjon. Flere av informantene er også enige om at man burde legge vekt på å snakke ansikt til ansikt. Dette støttes også av Drugli (2012). Samarbeid med hjemmet er betydningsfullt i møte med en bekymring over en elevs utvikling.

I møte med foreldrene til elevene med begynnende normbrytende atferd burde man legge til rette for en gjensidig dialog, der alle parter kan bli enige om hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for at eleven kan delta og medvirke i skolehverdagen. Med dette kan partene bli et lag rundt eleven og gjøre eleven rustet til å møte skolehverdagen og fremtiden.

5.3 Øke opplevelsen av inkludering og snu uheldig utvikling

Her skal jeg diskutere perspektiver knyttet til det å øke en elevs opplevelse av inkludering, og teori om inkludering og inkluderende fellesskap. Dette gjennom kategoriene klasserom for inkludering, øke deltakelse og medvirkning, øke fellesskap og øke utbytte. Dette er faktorer som ifølge Haug (2014) utgjør den horisontale aksene for å øke inkludering. Under disse kategoriene diskuterer jeg faktorer læreren kan legge vekt på, for å øke opplevelsen av inkludering.

5.3.1 Klasserom for inkludering

Overordnet del 3.1 viser til at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et støttende og trygt læringsmiljø kan gjøre det mulig for elever å lære både sosialt og faglig. Dette kan man se i sammenheng med det Dina sier. Hun sier at man må trygge elevene i den situasjonen de befinner seg i, uten den tryggheten vil ikke elevene kunne lære. Elevene med begynnende normbrytende atferd kan være i risiko for å falle utenfor det sosiale og faglige miljøet. Et klasserom preget av inkludering, blir da et tiltak for å øke en elevs opplevelse av inkludering. Ifølge Roland et al. (2016) kan barn som oppfører seg annerledes enn barna rundt, oppleve å bli utestengt. Det å bli utestengt er noe som kan vekke en lærers bekymring. Dermed er det også et signal for at noe må gjøres. Dette viser til betydningen at tidlig innsats i møte med begynnende normbrytende atferd, og det tok jeg for meg i forrige kapittel. Atferden til elever med begynnende normbrytende atferd kan gjøre at andre barn reagerer. Det at andre barn reagerer er ikke nødvendigvis uvanlig, men informantene sier at det må burde jobbes kontinuerlig med klassemiljøet, for at klasserommet skal preges av toleranse og respekt.

Dette er i tråd med Sameroff (2010) sin transaksjonsmodell, som jeg introduserte i avsnitt 2.3.1. Transaksjonsmodellen sier at barn og miljøet rundt er i et gjensidig påvirkningsforhold. Dette er også noe man kan se i sammenheng med Tangen (2012) sin relasjonelle forståelsesmåte. Jeg ønsker å se på forholdet mellom elevene og omgivelsene i forhold til problemstillingen min. Hvordan øke opplevelsen av inkludering, og hvordan reflekterer dette i lærernes praksis?

Som nevnt i avsnitt 5.5.1 er det forskjellige måter en bekymring kan vekkes. Anne sier at elever med begynnende normbrytende atferd kan oppleve å falle utenfor det sosiale miljøet. I møte med begynnende normbrytende atferd er det derfor viktig å legge til rette for et

inkluderende, trygt og støttende miljø. Dette er blant annet i tråd med Opplæringsloven. Elevene skal kunne føle på å være en del av et trygt og støttende miljø. Dette kan man også se i sammenheng med LK20 om likeverd og likestilling. Alle elever har rett på likeverdige muligheter, og skolen skal ta hensyn til mangfoldet. Dette kan man se i sammenheng med et inkluderende læringsmiljø. For å unngå at elever faller utenfor må skolen legge til rette for tilhørighet og anerkjenne ulikheter. Dette er i tråd med det flere av informantene mine sier om klassemiljø. Alle informantene nevner begrepene toleranse og respekt, og betydningen av å fremme dette i klasserommet.

Hvordan man kan gjøre dette er ved å anerkjenne at alle er forskjellige, og at alle har forskjellige evner og forutsetninger. Det innebærer å skape en trygghet for alle som befinner seg i klasserommet. Et inkluderende klasserom skapes ifølge Overordnet del 3.2 av trygge voksne. Anne sier at det er hennes oppgave å gjøre klasserommet trygt for alle som er der. Det å legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø dreier seg mye om holdningene som fremmes i klasserommet. I klasserommet burde lærere fremme en holdning som viser til tilhørighet for alle som befinner seg der. Dette kan man gjøre ved å jobbe kontinuerlig med klassemiljøet.

Dette støttes av en av Mitchell (2014) sine ti faktorer for inkluderende undervisning. Punkt nr. 4 viser til begrepet aksept, og det dreier seg om at skolen skal vise aksept. Dette kan lærerne gjøre ved å være gode rollemodeller og verdsette mangfoldet og se på forskjellighet som en ressurs. Med å respektere og tolerere at alle er ulike, samtidig som at man anerkjenner ulikheter, kan klasserommet være åpent for deltakelse for alle elever. Dette underbygges av det informantene sier om betydningen av et klassemiljø preget av toleranse og respekt. Informantene viser en tydelig romslighet med tanke på toleranse. Klasserommet er preget av toleranse for at alle er forskjellige, og at elever har ulike forutsetninger i skolehverdagen. Dette kan sees i sammenheng med Faldet & Nordahl (2017) om skoler med lav toleranse for problematisk atferd. Ved å fremme toleranse kan klassens forståelse av «normalitet» utvides, og det kan være med på å øke elevens opplevelse av inkludering. For å fremme dette i klasserommet må læreren modellere og fremme holdningene aktivt. Dette for at elevene skal få et godt menneskesyn, og bli mer tolerante ovenfor elever med andre forutsetninger enn seg selv. Ved å fremme toleranse og respekt vil elevene kunne føle på en naturlig tilhørighet.

5.3.2 Lærerens praksis for å øke deltakelse og medvirkning

Jeg har allerede tatt for meg et aspekt av samarbeid med eleven i avsnitt 5.2.4, men her skal det dreie seg om samarbeid med eleven for å øke deltakelse og medvirkning. Informantene legger vekt på samarbeid med eleven for å øke dette. Deltakelse innebærer ifølge Haug (2014) at elevene skal kunne ta aktivt del i opplæringen som foregår i klasserommet, innenfor fellesskapet av elever. Medvirkning dreier ifølge Haug (2014) seg om at eleven skal kunne bli hørt.

For å legge til rette for deltakelse og medvirkning, viser informantene betydningen av elevens forutsetninger. Elevens forutsetninger styrer hvilken grad elevene kan delta og medvirke. Dette kan sees i sammenheng med Øen og Krumsvik (2021). Skoler som sliter med inkludering, tar lite hensyn til konteksten de befinner seg i. I klasserommet kan det vise til omgivelsens krav og betingelser. Har eleven med begynnende normbrytende atferd problemer med å sitte lenge ved pulten, burde læreren gjøre tilpasninger til dette. Dette kan gjøres ved å samarbeide med eleven om å finne en løsning. For eksempel det Anne viser til. Anne viser til en elev som fikk muligheten til å sitte bakerst i klasserommet, med iPad, for at eleven skulle få en pause. I dette tilfellet tok læreren utgangspunkt i elevens forutsetninger, og la til rette for at eleven fikk delta innenfor klasserommets fellesskap.

Ved å legge til rette for at elevens stemme blir hørt, kan eleven få mulighet til å medvirke til sin skolehverdag. Dette kan gjøres gjennom samarbeid med eleven. Ved at lærer og elev samarbeider, kan lærer gjøre tilpasninger med elevens synspunkter i betraktning. Samtale om det Lassen & Breilid (2010) kaller for elevens behov for emosjonell støtte. Da kan lærer og elev sammen finne ut hvordan trivselen kan øke. Haug (2014) sier at medvirkning ikke dreier seg om at alle skal få det som de vil, men at man kan ta det med i beregningen sammen med andre synspunkter. Cecilie kommer også med eksempler på der hun lar elevene medvirke i skolehverdagen, samtidig som at det gjør at de kan delta. Dette kan man se videre i sammenheng med det Fasting og Breilid (2018) sier. De viser til differensiert opplæring. Det kan betraktes som en forskjellsbehandling for å møte mangfoldet av forutsetninger i klasserommet, som skal være med på å skape likhet. Samarbeid med eleven gjør det mulig for eleven å delta og medvirke innenfor fellesskapet av eleven, og det kan være med på å øke elevens opplevelse av inkludering.

5.3.3 Øke fellesskapet

I dette avsnittet skal jeg diskutere hvordan lærere kan øke fellesskapet for elever med begynnende normbrytende atferd, dette som en del av arbeidet for å øke opplevelsen av inkludering. Dette gjennom faktorene organisering av undervisning, faglig og sosial tilhørighet.

Organisering av undervisningen

Informantene legger stor vekt på organiseringen av undervisningen. De sier at en del av inkludering dreier seg om at alle skal få føle seg som en del av fellesskapet og at eleven skal få mulighet til å være en del av klassen sin. Det dreier seg om at elevene har rett til å være en del av det faglige og sosiale miljøet. Ifølge Haug (2014) handler fellesskap om at alle elever skal være del av en klasse. Dette for at elevene skal kunne delta sammen med de andre i det sosiale og faglige. Man kan se informantenes utsagn og Haug (2014) i sammenheng med opplæringsloven §8-1, som sier at alle elever har rett til å ta del i samme fellesskap som jevnaldrende i nærområdet.

To av informantene, Anne og Dina, viser til at elever med begynnende normbrytende må få muligheten til å være inne i klasserommet. De viser til at elever med begynnende normbrytende atferd ikke skal plasseres utenfor fellesskapet, på grunn av hvordan de oppfører seg. Dette kan underbygges med Michelet (2014) sin faktor for inkluderende undervisning, plassering, men Magnussón (2019) sier at man ikke skal redusere inkluderende undervisning til plasseringen av elevene. Likevel viser Haug (2014) til at organiseringen av undervisningen en del av inkluderende undervisning. Han viser til organisatorisk differensiering. Hvor og hvordan undervisningen foregår berører fellesskapet. Skal elevene få undervisning en til en, i mindre grupper, eller skal de hele tiden få undervisning i samme fellesskap? Organiseringen er noe som ifølge Michelet (2014) kan være fleksibelt. Undervisning inne eller ute av klasserommet er et spenningsfelt, som Dina sier at man aldri kommer til å bli enige om. I neste avsnitt viser jeg til hvordan informantene mine og forskningen stiller seg til dette.

Dina og Cecilie mener at elevene med begynnende normbrytende atferd skal kunne være en del av fellesskapet, men at det ikke er noe galt i å bli tatt ut i mindre grupper. Det å bli tatt ut av klasserommet, kan normaliseres. Det trenger ikke å være negativt å bli tatt ut av klasserommet, så lenge det blir lagt til rette for at de kan ta del i fellesskapet. Informantene sier at læreren i hovedsak skal tilrettelegge inne i klasserommet, slik at eleven tar del i fellesskapet. Dette kan man se i sammenheng med det Øen og Krumsvik (2021) sier om ikke-

inkluderende skoler. Ikke- inkluderende skoler er ifølge dem preget av fraser som «eleven må bli fjernet». Dette kan man se i sammenheng med det Dina sier. Hun sier at det alltid må være en forventning til at eleven er en del av fellesskapet. Elevene har rett til å være en del av fellesskapet, og det er læreren som må legge til rette for å at eleven skal få være sammen med de andre i klassen. Alle elever ønsker å føle seg som en del av fellesskapet, men noen elever trenger mer støtte slik at de kan bli en del av dette fellesskapet. I neste delkapittel skal jeg diskutere hvordan man kan øke fellesskapet, ved å legge til rette for faglig og sosial tilhørighet.

Faglig tilhørighet for økt opplevelse av inkludering

I møte med begynnende normbrytende atferd er det, ifølge informantene, av betydning å se hvordan man kan legge til rette for økt faglig tilhørighet. Informantene legger vekt på dette som et tiltak innenfor den ordinære opplæringen, slik at eleven får oppleve faglig tilhørighet. Dette betraktes som en faktor for å øke elevens opplevelse av inkludering. Videre kan man se dette i sammenheng Opplæringsloven §5-4, bekymringsfasen i Veilederen for spesialundervisning og tidlig innsats. Med tidlig innsats kan man, ifølge Unhjem (2021), øke læringsutbyttet i skolen og man kan også redusere faglige og sosiale utfordringer.

For å forhindre at elevene faller utenfor det faglige, legger informantene vekt på å sette i gang tidlig innsats. I møte med begynnende normbrytende innsats viser informantene til hvordan de kan øke den faglige tilhørigheten til elevene med begynnende normbrytende atferd. Dette gjør de ved å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og tilpasse opplæringen. Om forventningene man stiller til eleven er for høye, kan eleven oppleve å ikke klare å innfri forventningene. Dette kan underbygges med det Ogden (2012) sier. Han sier at kravene skolen stiller til oppførsel, innsats og prestasjoner er for høye. Dette kan man igjen se i sammenheng med hva Greene (2011) skriver om for høye forventninger. Utfordrende atferd kan ifølge Greene (2011) oppstå når barnet opplever at kravene som stilles er for høye. Informantene mine viser til hvordan de kan justere undervisningen til elevens nivå, samtidig som at de legger til rette for faglig tilhørighet.

Informantene legger vekt på at det er deres oppgave å tilpasse undervisningen slik at alle elever lærer noe faglig, dette innenfor fellesskapet av elever og den ordinære undervisningen. Dette kan underbygges av det Fasting og Breilid (2018) sier om inkluderende undervisning. Differensiering og tilpasninger inne i klasserommet kan brukes for å skape en inkluderende

skole. Dina og Beate viser til hvordan man kan bruke stasjonsarbeid i undervisningen. Dette er et opplegg som legger til rette for variasjon av arbeidsoppgaver, samtidig som at klassen kan bli delt inn i mindre grupper. Dette kan man se i sammenheng med punkt fem i Mitchell (2014) sine ti faktorer for inkluderende undervisning. De generelle planene i klassen skal være tilpasset til en stor variasjon av elever. Stasjonsundervisningen kan inneholde et bredt spekter av oppgaver. Dette er tilpasninger som kan være nyttige for inkluderende undervisning i møte med elever som har begynnende normbrytende atferd.

Gruppesammensetning er også noe man kan endre på ved stasjonsundervisning, men i det legger Dina vekt på å plassere elevene med begynnende normbrytende atferd sammen med elever som kan være med på å løfte dem opp. Dette for at gruppene skal kunne hjelpe hverandre. Sammen kan elevene lære og utvikle seg. Ved å legge til rette for varierte arbeidsoppgaver og samarbeid vil elevene i større grad kunne hjelpe hverandre og lære av hverandre. Dette vil kunne fremme faglig læring, og legge til rette for at elevene med føler på faglig tilhørighet. I neste delkapittel skal jeg vise til hvordan man kan legge til rette for at elever med begynnende normbrytende atferd kan oppleve en større grad av sosial tilhørighet.

Hvordan forhindre at atferden påvirker tilhørigheten?

Et annet element for å øke fellesskapet og elevens opplevde inkludering, er ifølge informantene den sosiale tilhørigheten til eleven. Dette legger informantene vekt på, for å forhindre at atferden påvirker tilhørigheten til det sosiale. I et relasjonelt perspektiv ser man eleven med begynnende normbrytende atferd i samspill med omgivelsene. Dette kan læreren gjøre ved å se eleven i samspill med medelever, lærer og klasseregler. Elever med begynnende normbrytende atferd bryter med normer og regler i fellesskapet. Dette kan igjen føre til at elevene faller utenfor det sosiale miljøet, fordi at de andre elevene kan få en negativ reaksjon til dem. Dette kan sees i sammenheng med Rapp og Corral-Granados (2021). De sier at personer i kommunikasjon med hverandre sammen skaper hverdagen. Det skaper systemer for inkludering eller ekskludering. Lærerens praksis er derfor betydningsfull for å forhindre at elevens atferd påvirker tilhørigheten til det sosiale.

For å forhindre at elevens atferd påvirker tilhørigheten til det sosiale, viser informantene til betydningen av å se det gode i eleven. Dette er i tråd med det Mitchell (2014) sier om aksept. Aksept dreier seg om å akseptere eleven for det han/hun er, og med det anerkjenne elevens naturlige tilhørighet til det sosiale fellesskapet. Anne sier at man må fremheve de

gode egenskapene elevene har. Det å være klar over at alle er unike og har forskjellige mestringsområder er av betydning, ifølge Cecilie. Det kan gjøre det mulig for at elevene med begynnende normbrytende atferd få en større grad av sosial tilhørighet.

For å øke opplevelsen av inkludering, for elever med begynnende normbrytende atferd legger informantene vekt på å unngå stigmatisering av elevene. Dette for å unngå å skape et inntrykk av at eleven skiller seg ut fra resten. Læreren kan forsøke og forhindre dette, ved å irettesette eleven med begynnende normbrytende atferd, på en rolig måte. For eksempel om eleven bråker i klasserommet. Framfor å si navnet til eleven høyt i klasserommet, kan læreren gå forsiktig bort til eleven, og minne eleven på klassereglene. Da blir ikke atferden like synlig. Beate legger vekt på dette fordi at eleven ofte er klar over hvem de er i klasserommet, og det kan påvirke den opplevde graden av inkludering. Eleven til Beate, som var i en uheldig utvikling, kunne reagere negativt på å føle seg stigmatisert. Det førte til at eleven følte seg annerledes, og det kan påvirke tilhørigheten til det sosiale. Følelsen av å føle seg utenfor kan ifølge Roland et. Al (2016) føre til at elever uttrykker seg mer negativt. Atferden kan forsterkes, og derfor burde læreren hjelpe eleven i disse situasjonene. Dette kan løses ved å snakke med eleven og sammen finne en løsning, for å unngå at eleven føler på dette.

Cecilie nevner også hva man kan gjøre i situasjoner der atferden til eleven kan eskalere. I situasjoner der atferden til en elev kan eskalere, burde man skåne eleven og omgivelsene. Ogden (2009) skriver at atferden til eleven med begynnende normbrytende atferd kan påvirke forholdet mellom eleven og medelever. I slike situasjoner kan man gjøre som Cecilie. Hun sier at man burde ta med eleven ut av klasserommet. Dette både for at eleven skal få mulighet til å roe seg ned, men også for å skåne eleven fra seg selv og andre. Dette for å unngå at det blir stigmatiserende for eleven. Det vil også kunne minimere konsekvensene atferden har for tilhørigheten i klasserommet.

Et annet aspekt ved sosial tilhørighet dreier seg om å hjelpe eleven til å ta del i det sosiale. Ifølge Qvortrup og Qvortrup (2018) kan elever oppleve å bli inkludert/ekskludert fra forskjellige deler av samfunnet i forskjellig grad. Cecilie legger vekt på å unngå ekskludering. Hun sier at elever kan oppleve å bli ekskludert, men at man som klasseleder burde vise til en forventning om at eleven med begynnende normbrytende atferd alltid skal være med. Med en gang man slutter med en slik forventning, er man med på å ekskludere eleven og med det også skape det synet hos de andre elevene. Eleven med begynnende normbrytende atferd burde

alltid få mulighet til å ta del i det sosiale miljøet, og man burde alltid legge til rette for at elevene skal kunne ta sin del i fellesskapet.

5.3.4 Øke utbytte av opplæringen

Ved å øke utbytte av opplæringen, kan læreren medvirke til å øke elevens opplevelse av inkludering. Dette skal jeg gjøre ved å diskutere betydningen av tilpasset opplæring og mestring.

Tilpasset opplæring

Informantene mine legger stor vekt på å at elevene med begynnende normbrytende atferd skal få et godt utbytte av undervisningen. Det å legge til rette for utbytte handler ifølge Haug (2014) om hva elevene får ut av å være en del av et fellesskap, både som en deltaker og en medvirker.

For å øke elevens utbytte legger informantene vekt på å møte elevens forutsetninger og legge til rette for mestring. For å gjøre dette legges det vekt på lærerens arbeid for å tilpasse opplæringen til elevene med begynnende normbrytende atferd. Tilpasset opplæring skal, ifølge Overordnet del 3.2, i størst mulig grad foregå innenfor fellesskapet. Det kan man se i sammenheng med retten til likeverdig opplæring og tilpasset opplæring. Ifølge Overordnet del 1-3 har alle rett på at opplæringen tilpasses til forutsetningene til eleven. Gjennom variasjon og tilpasninger kan man møte mangfoldet av forutsetninger i klasserommene. Anne viser til betydningen av å stille åpne spørsmål. Dette for at alle elever, uansett forutsetninger skal kunne svare på spørsmål som blir stilt. På denne måten blir ingen svar feil, og elevene kan uavhengig av forutsetninger oppleve å få et utbytte av opplæringen. Dette er i tråd med Haug (2014) som sier at utbytte dreier seg om hva som kommer ut av å være en del av fellesskapet, som en deltakende part og medvirker.

Når en bekymring over en elevs utvikling er vekket, legger informantene vekt på differensiering. Dette kan underbygges av Fasting og Breilid (2018) som sier at man kan møte elevens forutsetninger med pedagogisk differensiering. Det går ut på at elever kan jobbe med ulikt lærestoff innenfor klassefellesskapet. Fasting og Breilid (2018) sier at det å differensiere kan betraktes som en forskjellsbehandling, som kan skape likhet. Dette kan underbygges med det Dina sier om at man skal behandle elevene rettfærdig, men at det ikke alltid innebærer lik behandling for alle. Det kan også sees i sammenheng med Michelet (2014). Han sier at

tilpasning med mest mulig variasjon i arbeidsmetoder, innenfor det ordinære tilbudet, er en del av inkluderende undervisning. Ved å tilpasse opplæringen innenfor det ordinære tilbudet kan man øke elevens opplevelse av inkludering. Eleven er fremdeles i ordinær opplæring, og ved hjelp av tilpasset opplæring kan skolehverdagen til eleven bli bedre.

Informantene mine viser til hvordan de kan benytte seg av pedagogisk differensiering innenfor fellesskapet av elever. Dette for å øke elevene med begynnende normbrytende atferd sitt utbytte av undervisningen. Informantene legger vekt på å tilpasse oppgavene til forutsetningene og nivået til elevene. Dina og Beate viser til hvordan stasjonsundervisning kan være med på å gjøre dette. I stasjonsundervisning kan elevene bli delt inn på grupper, samtidig som at de får mulighet til å jobbe med varierte arbeidsoppgaver. Dette kan man se i sammenheng med det styringsverket sier om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring innebærer ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) å legge til rette for best mulig utbytte av den ordinære undervisningen. Det kan gjennomføres ved å tilpasse arbeidsformer. Varierte arbeidsformer kan være gunstig for elever med begynnende normbrytende atferd. Dette fordi at varierte arbeidsformer kan gjøre at elevene får utfoldet seg, og med det få et økt utbytte av undervisningen.

For at elever med begynnende normbrytende atferd skal få utbytte av undervisningen legger også informantene mine vekt på at elevene kan få mulighet til å velge oppgaver selv. Noe lignende nevnte jeg i kapittel 5.2.4 Samarbeid med eleven. I avsnittet ønsker jeg å vise til hvordan eleven kan velge oppgaver selv, for å øke utbytte av undervisningen. Dette er kan man se i sammenheng med Dyssegaard og Larsen (2013). Inkludering handler om at elever får et optimalt utbytte av og utvikler et positivt selvbilde ved deltakelse innenfor fellesskapet. Ved å velge blant et utvalg av oppgaver, vil eleven kunne delta innenfor fellesskapet, samtidig som at eleven får valgt oppgaver som de kan mestre og gjennomføre. Med dette blir det lagt til rette for økt utbytte av undervisningen. Ved å tilpasse opplæringen og at lærerne stiller realistiske forventninger til elevene, vil elevene kunne lære og utvikle seg.

Betydningen av mestring

I datamaterialet har jeg vist at informantene legger stor vekt på mestring. Både for at elevene med begynnende normbrytende atferd skal kunne oppleve seg som en del av klassen, men også for at de skal oppleve å kunne møte forventningene som blir stilt av skolen. Det kan være med på å øke følelsen av inkludering. Beate sier at det er viktig at elevene kjenner på

mestring, hver dag. Dette kan sees i sammenheng med en av Roland et. Al (2016) sine risikofaktorer for utvikling av vansker. Svake skoleprestasjoner kan føre til at eleven ikke opplever mestring. Det kan igjen føre til at eleven får en negativ holdning til skolen, som kan være med på å påvirke atferden. Derfor kan det være viktig å legge til rette for mestring, og med dette kunne styrke elevens tro på egne skoleprestasjoner.

Cecilie og Anne sier at oppleggene må legge til rette for mestring. Opplever elevene mestring vil elevene kunne holde motivasjonen oppe, og med det kan man øke elevens utbytte. Dette kan man se i sammenheng med Haug (2014) som sier at mestring er en faktor for læring og utvikling. Anne sier at mestring er viktig for elever med begynnende normbrytende atferd. Dette både for å motvirke videre utvikling av utfordringene, men også for at eleven skal få utbytte av undervisningen. Hun sier at om man hele tiden lar elevene mestre oppgaver, vil motivasjonen deres bli holdt oppe, og da sier hun at resultatene kommer etter hvert. Hun sier også at atferden vil kunne avta, fordi eleven har det bra. Dette kan underbygges med Lyngseth (2017), som ser på mestring som en beskyttelsesfaktor for barn. Mestring er viktig for å bygge et positivt selvbilde. Et positivt selvbilde kan lære elevene å håndtere oppgaver og utfordringer på en hensiktsmessig måte, som kan øke utbytte av undervisningen.

Det å legge til rette for mestring kan føre til at elevene med begynnende normbrytende atferd kan bygge seg opp en mestringsforventning. Det vil ifølge Sundar og Fasting (2018) føre til at eleven får tro på seg selv og egen evne til å håndtere ulike situasjoner. Om elevene ikke opplever mestring sier Anne at elevene kan oppleve å bli umotivert, og at det er en utvikling det kan være vanskelig å snu. Troen på egen mestring kan sees i sammenheng med det Danielsen (2020) sier om Bandura. Med hjelp og støtte fra læreren kan eleven få en forventning om å mestre oppgaver og med dette utvikle sin evne til selvregulert læring. Dette ut fra hvordan læreren tilpasser oppgavene til elevene. Ved å legge til rette for mestring, vil læreren kunne øke elevens utbytte. Dette kan igjen betraktes som et tiltak for å øke elevens opplevelse av inkludering.

6.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

I dette avsluttende kapitlet ønsker jeg, med utgangspunkt i mine teoretiske og empiriske utlegninger å besvare problemstillingen «Hva vekker bekymring for begynnende normbrytende atferd, og hva gjør lærere ut fra denne bekymringen for å øke elevens opplevelse av inkludering?». Jeg vil videre i kapitlet vise til implikasjoner for videre forskning, og samtidig peke på denne studiens begrensninger.

6.1 Avsluttende drøfting

Jeg har gjennom prosjektet ved en rekke anledninger pekt på at inkludering i skolen er et omfattende og komplekst tema. I forbindelse med mitt prosjekt har jeg satt begrepet inkludering i sammenheng med begynnende normbrytende atferd. Dette fordi at skolen skal legge til rette for inkludering av alle elever, uansett hvilke forutsetninger de stiller med. Men inkluderingsbegrepet er stort og komplekst. Dette kommer også fram ved det Qvortrup og Qvortrup (2018) sier. De sier at ingen barn er fullstendig inkludert eller ekskludert. Barn vil kunne oppleve inkludering/ekskludering fra forskjellige deler av samfunnet i forskjellig grad. Men i et inkluderende klasserom er det ifølge Statped (2020) ingen som betegnes som inkluderte, fordi alle har sin naturlige tilhørighet automatisk. Jeg har fått innsikt i hvordan fire lærere opplever en bekymring, hva de gjør for å snu en uheldig utvikling og hvordan de øker elevens opplevelse av inkludering. Kategoriene jeg har utviklet handler om lærerens handlinger for dette.

Lærernes handlinger med utgangspunkt i bekymring ble en betydningsfull faktor i mitt prosjekt fordi lærerens didaktiske praksis med utgangspunkt i bekymring for elevens negative utvikling, påvirker arbeidet med å legge til rette for inkludering. Om læreren ikke tar tak i bekymringen tidlig, vil vanskene kunne utvikle seg, og eleven kan oppleve å havne «utenfor» på grunn av deres begynnende normbrytende atferd. Om det blir tatt tak i tidlig vil utviklingen kunne snus, og med sammen med tiltak for å øke opplevelsen av inkludering, vil eleven kunne yte i og høste av det inkluderende fellesskapet. Dette ved handlinger ut fra bekymring, tiltak for å snu en uheldig utvikling og arbeid for å øke opplevelsen av inkludering.

Lærernes praksis er preget både av tiltak for å forhindre at utfordringene til elevene utvikler seg videre og tiltak for å øke opplevelsen av inkludering. Tiltakene for å snu uheldig utvikling og øke opplevelsen av inkludering foregår parallelt i lærernes praksis. Det som er utgangspunktet for arbeidet til lærerne, er bekymringen. Bekymring vekkes av forskjellige

ting og på forskjellig tidspunkt. Likevel har jeg fått vist til noen tendenser i både datamaterialet og i diskusjonen. Det oppstår en bekymring når eleven, over en viss periode, har vist en atferd som bryter med normene i omgivelsene. Informantene viser til elever som er sinte og frustrerte. Denne bekymringen er utgangspunktet for tiltakene lærerne kan sette inn for å snu den begynnende normbrytende atferden.

For å kunne snu en uheldig utvikling, burde læreren kartlegge utfordringene. Når er det den normbrytende atferden oppstår? Etter en kartlegging av utfordringene setter læreren inn tiltak, innenfor ordinær opplæring, for å snu utviklingen, og for å kunne unngå at det blir behov for spesialundervisning. En hovedfaktor for lærernes praksis i dette arbeidet viste seg å være relasjoner. Relasjonsbygging og relasjoner er av stor betydning for å snu en uheldig utvikling. Dette for at eleven kan bli en fullverdig deltaker i fellesskapet av elever. Relasjonen viste seg også å være et utgangspunkt for videre tilrettelegging for elevene. Informantene viser raushet i møte med begynnende normbrytende atferd, og det kan vise til betydningen av hvordan man møter elevene. En annen betydningsfull faktor er samarbeid mellom lærer, elev og foresatte. Med et godt samarbeid kan man sammen danne et lag, for å gjøre skolehverdagen mer forutsigbar og bedre for eleven. Dette kan være med på å snu elevens uheldige utvikling.

En av hovedfaktorene for å øke elevens opplevelse av inkludering dreier seg om klassemiljøet. Det burde jobbes kontinuerlig med klassemiljøet. Dette for å fremme toleranse og respekt. Ved å vise en romslighet i møte med begynnende normbrytende atferd, kan lærerne være med på å utvide normalitetsforståelsen i klasserommet. Det kan være med på å øke elevens opplevelse av inkludering. Et godt klassemiljø viste seg å være utgangspunktet for videre arbeid for å øke inkluderingen. Dette sammen med arbeid for å unngå stigmatisering. Ved å unngå stigmatisering, kan læreren forhindre at eleven får en negativ elevrolle. Et annet viktig funn dreide seg elevens deltakelse og medvirkning. Elevens forutsetninger er utgangspunktet for hvordan læreren skal øke opplevelsen av inkludering. Elevens forutsetninger og samtale med eleven vil kunne øke opplevelsen av inkludering. Samtale kan føre til at elevens egne synspunkter kan komme frem, og arbeidet til læreren preges av dette. Organisering av undervisningen er også en betydelig faktor for økt opplevelse av inkludering. Dette for at elevene skal kunne delta i det faglige og sosiale miljøet. Dette kan også betraktes videre som et utgangspunkt, for elevens utbytte, med vekt på tilpassa opplæring og mestring. Sammen kan disse faktorene være med på å øke elevens opplevelse

av inkludering. I neste avsnitt skal jeg vise til refleksjoner og implikasjoner dette arbeidet har for videre forskning.

6.2 Implikasjoner for videre forskning

Etter at jeg har gjennomført dette prosjektet har jeg blitt mer bevisst over at inkluderingsbegrepet er et komplekst fenomen. Dette prosjektet har gjort det mulig for meg å utforske tiltak i møte med bekymring og tiltak for å øke opplevelsen av inkludering. Dette prosjektet har sine klare begrensninger, og prosjektet må sees i sammenheng med annen forskning. Jeg har belyst fire læreres praktiske handlinger i møte med bekymring og arbeid for å øke inkluderingen.

Mitt ønske har vært å løfte lærerens handlinger i møte med begynnende normbrytende atferd, og betydningen av innsatsen som legges inn før det fattes vedtak om spesialundervisning. Dette prosjektet er med på å forklare og fortolke hvordan fire lærere arbeider ut fra en bekymring over en elevs utvikling og øke opplevelsen av inkludering. Dette er i tråd med det Anker (2020) skriver. Hensikten har vært å få en innsikt i hva lærere foretar seg i klasserommet, for å snu en uheldig utvikling og øke inkluderingen av disse elevene. Dette har jeg drøftet opp mot teori om normbrytende atferd, inkluderingsprinsippet, inkluderingsteorier og forskning om hvordan lærere forholder seg til utfordrende atferd. Mitt prosjekt er en fortolkning av informantenes fortolkning av virkeligheten. Og dette er igjen forsøkt satt inn i en teoretisk kontekst (Gleiss & Sæther, 2021).

Elevenes faktiske opplevelse av inkludering, er som nevnt, subjektivt. Selv om intensjonen har vært å snu en begynnende normbrytende atferd og legge til rette for økt inkludering, er det ikke nødvendigvis slik at elevene opplever effekten av dette. Det kan kalles en mulig svakhet ved prosjektet. For å få et mer helhetlig bilde av inkludering av elever med begynnende normbrytende atferd, hadde det vært interessant å løfte frem elevenes opplevelser av å bli inkludert. Jeg vil derfor anbefale videre forskning på dette, og se hvordan elevenes opplevelse av inkludering kan sees i sammenheng med arbeidet lærerne gjør for å øke opplevelsen av inkludering.

Antallet informanter kan betraktes for å være for lite til å generalisere, og derfor for lite til å trekke noen konklusjoner ut av. Likevel har dette prosjektet gitt meg et innblikk i fire læreres praksis og synspunkter i arbeidet. Oppgaven kan derfor betraktes som et bidrag til forskning

tilknyttet til inkludering av elever med begynnende normbrytende atferd. Det kan også sees på som innspill til hvordan man kan legge til rette for økt opplevelse av inkludering i skolen. Det vil kunne gi et innblikk i hva som kan være betydningsfullt i møte med en bekymring.

Tidlig innsats skal iverksettes når bekymring vekkes. Det gjør at lærerens opplevelse av bekymring kan betraktes som noe subjektivt. Derfor kunne det vært interessant å intervju flere lærere om hva som vekker en bekymring over en begynnende uheldig utvikling. Dette kunne man sett i sammenheng med skolens praksis i møte med begynnende normbrytende atferd.

Avslutningsvis har dette prosjektet gitt meg innblikk i læreres praksis i møte med en bekymring over en elevs utvikling, og hvordan man kan øke opplevelsen av inkludering. Dette har vært et lærerikt prosjekt, som har gitt meg bedre forutsetninger for min fremtidige pedagogiske praksis. Selv om skolen er pliktige til å legge til rette for inkludering kan man ikke sikre at elevene opplever seg som inkludert. Skolen er bare en arena av mange arenaer barn og unge kommer til å møte på. Derfor er det viktig at skolen legger til rette for økt inkludering av elever med begynnende normbrytende atferd. Dette for å motvirke utviklingen av utfordringene videre, og for at de skal kunne føle seg som en del av det sosiale og faglige miljøet i skolen. Dette for å øke mulighetene for at alle elever får en inkluderende opplæring. En inkluderende opplæring vil kunne gi elevene gode muligheter til å møte fremtiden med gode muligheter for mestring. Dette uavhengig av forutsetningene de stiller med i skolen.

Referanseliste:

- Andershed, H., & Anderhed, A.-K. (2007). *Normbrytende atferd hos barn. Hva sier forskningen?* Gyldendal.
- Anker, T. (2020a). Analysefase 2: Kondensering, koding og kategorisering. In *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*.
- Anker, T. (2020b). Forskningsetikk og forskerrollen. In *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Anker, T. (2020c). Teoriens rolle i oppgave og analyse. In *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm.
- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats. In S. Nilsen (Ed.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. In R. Tangen (Ed.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder - med etikk og statistikk*. Cappelen Damm.
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. In R. Tangen (Ed.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm.
- Blikstad-Balas. (2020). Godt arbeid med læreplaner sammen. *Bedre skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplaner/godt-arbeid-med-laereplaner-sammen/263205>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. ed.). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2020a). Selvbestemmelsesteori og det psykososiale læringsmiljøet. In A. G. Danielsen (Ed.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2020b). *Til elevens beste*. Gyldendal.
- Danielsen, A. G., Diseth, Å., Haldal, J., Kvello, Ø., Egelanddal, K., Ness, I. J., & Sætra, E. (2020). Elevens beste og pedagogiske perspektiver - en analyse. In A. G. Danielsen (Ed.), *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Gyldendal.
- Drugli, M. B. (2012). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole*(4), 32-37. https://www.ntnu.no/documents/10293/20557059/5504-BS-4-12-web_Drugli.pdf/ca80a4a8-df68-4af1-a5d5-ce27004dc83e
- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning/ Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Faldet, A.-C., & Nordahl, T. (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen. *Paideia*, 2. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-vurderinger-av-ulike-elevgrupper-i-skolen/>
- Fasting, R. B. (2018). Tolkningsfellesskap. In R. B. Fasting (Ed.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP- tjenesten*. Cappelen Damm.
- Fasting, R. B., & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. In H. Christensen (Ed.), *Jeg er lærer!* Fagbokforlaget.
- Fasting, R. B., & Breilid, N. (2018). Likeverdig opplæring og elever med særlige behov. In H. Christensen (Ed.), *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. Fagbokforlaget.
- Forebygging.no. (2010). *Risikofaktorer*. <https://www.forebygging.no/Ordbok/Q-A/Risikofaktorer/>

- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse - Bedre læring* (2). O. R. o. I. f. U. o. Pædagogik.
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.
- Greene, R. W. (2011). La oss komme i gang. In *Utenfor. Barn med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Holland, H. (2013a). Atferd og systemteori. In *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal.
- Holland, H. (2013b). God autoritet In *Varig atferdsendring hos barn - krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal.
- Imsen, G. (2017). Individuelle forskjeller og tilpasset opplæring. In *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5 ed.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. N., & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro*. Gyldendal.
- Juveli, A., & Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen : forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!* (1. utgave. ed.). Pedlex.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), (1998).
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del. Demokrati og medborgerskap* Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del. Et inkluderende læringsmiljø*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del. Undervisning og tilpasset opplæring*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. nr. 6). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Prinsipper for skolens praksis*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009a). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009b). Etikk og intervjuundersøkelser. In *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal
- Kvællø, Ø. (2020). Bronfenbrenners bioøkologiske teori. In A. G. Danielsen (Ed.), *Til elevens beste*. Gyldendal.
- Lassen, L., & Breilid, N. (2010). Rammer med rom. In *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning : kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg. ed.). Universitetsforl.
- Lillejord, S. (2015). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Bedre skole1/2015*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/>
- Lub, V. (2015). Validity in Qualitative Evaluation: Linking Purposes, Paradigms, and Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915621406. <https://doi.org/10.1177/1609406915621406>
- Lyngseth, E. J. (2017). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal.

- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Maxwell, J., A. (2009). Designing av Qualitative Study. In D. Rog, J. (Ed.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*.
<https://doi.org/10.4135/9781483348858>
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning - evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafolo forlag.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet med inkludering. In S. Nilsen (Ed.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?*
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Regulation as the key concept at the window of tolerance as the model in an new trauma psychology*.
- Nøkleby, H., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J., & Muller, A. E. (2020). Forekomst og behandling av atferdsforstyrrelser: en hurtigoversikt. In: Folkehelseinstituttet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal.
- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole*, 4, 23-27.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole* (3).
- Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. In A.-E. Kristoffersen (Ed.), *Felleskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Statped. https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped_felleskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf
- Formålet med opplæringa, (1998a). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Kapittel 9A. Elevane sitt skolemiljø, (1998b). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11
- Nærmare om saksbehandlninga i samband med vedtak om spesialundervisning, (1998c).
- Organisering av undervisninga, (1998d). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9
- Rett til spesialundervisning, (1998e). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Tilpassa opplæring, (1998f). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725>
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. In K. Øverland (Ed.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (2012). *Pocket guide to interpersonal neurobiology: An integrative handbook of the mind (norton series on interpersonal neurobiology)*. WW Norton & Company.
- Statped. (2020). Hva er inkludering <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Sundar, P. R., & Fasting, R. B. (2018). Pedagogisk systemarbeid - oppsummerende perspektiver og et blick framover. In R. B. Fasting (Ed.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP- tjenesten*. Cappelen Damm.

- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. In R. Tangen (Ed.), *Spesialpedagogikk* Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018a). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2018b). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder.* Fagbokforlaget.
- Thygesen, R., Briseid Lars, G., Tveit Anne, D., Lansing Cameron, D., & Kovac Bobo, V. Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 103-114. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>
- Tøsse, M. H. (2014). Tidlig innsats for livslang læring–teori og praksis. *05spesialpedagogikk*, 43.
- Unhjem, A., Fasting, R. B., & Olsen, M. H. (2021). Tidlig innsats - et pedagogisk spenningsfelt. In R. B. Fasting (Ed.), *Tidlig innsats* Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del. Menneskeverdet*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Sosial læring gjennom arbeid med fag. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/#a153830>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 25.6.2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Veilederen for spesialundervisning - 1.3 Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021e). *Veilederen spesialundervisning - 4. Ordinær opplæring - bekymringsfasen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021f). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Øen, K., & Johan Krumsvik, R. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg nr. 1: Godkjenning fra NSD

15.04.2022, 18:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

124895

Prosjekttittel

Å legge til rette for inkludering av elever med normbrytende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nils Breilid, Nils.Breilid@oslomet.no, tlf: +4792828967

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Thea Engebretsen, thea-eng@hotmail.com, tlf: 97693040

Prosjektperiode

23.08.2021 - 31.05.2022

Vurdering (2)

30.08.2021 - Vurdert

Vi viser til endring registrert 26.08.2021. Vi kan ikke se at det er gjort noen oppdateringer i meldeskjemaet eller vedlegg som har innvirkning på NSD sin vurdering av hvordan personopplysninger behandles i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til videre med prosjektet!

26.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/611ec1ff-ebcb-4fe7-9124-f7ba94454c96>

1/3

vedlegg den 26.08.2021. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.04.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg nr. 2 Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tilrettelegging for inkludering av elever med normbrytende atferd»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere jobber med inkludering, tidlig innsats og forebyggende arbeid i møte med elever som har normbrytende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet er gjennom OsloMet og innenfor Skolerettet utdanningsvitenskap med fagforydning i spesialpedagogikk. Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke temaene inkludering, tidlig innsats og forebyggende arbeid i møte med elever som har normbrytende atferd. Elever med normbrytende atferd kan ha andre forutsetninger enn andre elever. Derfor vil jeg finne ut hva som kan være viktig å legge vekt på for å tilrettelegge for at disse elevene kan bli en del av det faglige og sosiale fellesskapet. Ved å gjennomføre et intervju vil jeg samle inn perspektiver på hvordan man konkret kan jobbe for å legge til rette for elever med normbrytende atferd.

Problemstillingen til masterprosjektet er:

«Hvordan legge til rette for inkludering av elever med normbrytende atferd?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet. Jeg, Thea Engebretsen (masterstudent), i samarbeid med Nils Breilid (veileder) gjennomfører dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan man som lærer legger til rette for inkludering og sosial deltakelse for elever med normbrytende atferd. For meg er det interessant å høre hvordan lærere jobber med tidlig innsats og forebyggende arbeid som en del av arbeidet med inkludering. Derfor ønsker jeg å intervjuere lærere med erfaring på barneskole/mellomtrinn som opplever skolehverdagen på kloss hold, dette for å få et innblikk i deres synspunkter og strategier om disse temaene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet innebærer det:

- Delta i ett intervju på rundt 45 minutter

Registrering:

- Lydopptak og korte notater fra intervjuet
- Intervjuet skal bli transkribert, og lydopptaket blir slettet når oppgaven er levert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun forsker og prosjektansvarlig vil ha tilgang til opplysningene
- Når intervjuet blir transkribert vil informantene anonymiseres, slik at de ikke kan identifiseres ved publisering

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16. mai 2022. Lyddopptak vil bli slettet når oppgaven er levert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved Nils Breilid; epost: Nils.Breilid@oslomet.no, tlf: +47 928 28 967
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, epost: personvernombud@oslomet.no, tlf: 67235593

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nils Breilid
(Forsker/veileder)

Thea Engebretsen
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilrettelegging for inkludering av elever med normbrytende atferd», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å svare på eventuelle oppfølgingsspørsmål på epost i etterkant av intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg nr. 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Formaliteter før intervju:

- introduserer meg selv og prosjektet
- Interessert i å høre deres erfaringer
- Informerer om:
 - o Lydopptak, anonymisering, lagring av data
 - o Taushetsplikt
 - o Mulighet for å trekke seg før, under og etter intervjuet
 - o Signere samtykkeerklæring
 - o Spørsmål før oppstart
 - o Sette på opptaker

Innledende spørsmål:

1. Hva er stillingen din på denne skolen?
2. Hvilken utdanning har du?

Begrepet inkludering:

3. Hva legger du i begrepet inkludering?
4. Hva tenker du om begrepet inkluderende klasserom?

Skolens arbeid med begrepet:

5. Hvordan jobber skolen og lærerne sammen for å forstå begrepet inkludering?
6. Om du tenker litt hypotetisk for meg nå, hvordan kan man legge til rette for et inkluderende klasserom?

Normbrytende atferd:

7. Hva tenker du om begrepet normbrytende atferd?
8. Hva slags atferd kan kalles normbrytende?
9. Hvilke normer kan det være snakk om i klasserommet?
10. Hva tenker du kan være grunner til at elever viser tegn på normbrytende atferd?
11. Det kan hende du har opplevd elever som har utfordret normene i klasserommet, hva kan man gjøre i en slik situasjon?
12. Hva kan man gjøre i møte med elever som gjentatte ganger viser tegn til normbrytende atferd?

Inkludering og normbrytende atferd?

13. Hvilke tanker har du om det å legge til rette for at en elev med normbrytende atferd blir en del av klasseromsfellesskapet?
14. Hva tenker du kan påvirke arbeidet med å øke deltakelsen for elever med normbrytende atferd?
15. Hvordan kan man samarbeide med eleven om inkluderingsprosessen?
16. Hvordan kan man samarbeide med foreldrene i inkluderingsprosessen?
17. Hvordan kan man legge til rette for å ivareta elevens utbytte?

Tidlig innsats og forebyggende arbeid:

18. Hva tenker du når du hører begrepet Tidlig innsats?
19. Hva tenker du om tidlig innsats i møte med elever som utfordrer normene i klasserommet?
20. Jeg har jo valgt å prøve å se en sammenheng mellom inkludering, normbrytende atferd og tidlig innsats, hva er dine tanker om det?

Avslutning

21. Er det noe mer du vil utdype av det vi har snakket om nå?
22. Er det noe du har tenkt på underveis i intervjuet som vi ikke har fått snakket om?