

MASTEROPPGAVE

MGMO5900

Mai 2022

Et godt læringsmiljø- Inkludering av elever som viser utagerende atferd

En kvalitativ studie om læreres perspektiver på hvordan man kan tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd

A good learning environment- Inclusion of pupils who show extravagant behavior

A qualitative study of teachers' perspectives on how to facilitate an inclusive learning environment for children and young people who show extravagant behavior

30 sp oppgave

Emilie Strøm Anthonsen

kandidatnummer: 332



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven er knyttet til masterutdanningen i grunnskolelærer 1-7 med fordypningsfaget spesialpedagogikk, ved OsloMet Storbyuniversitet. Formålet med denne studien er å undersøke læreres perspektiver på hvordan de tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø for elever som viser utagerende atferd. Dette belyses gjennom studiens problemstilling, som er: «*På hvilke måter kan læreren tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd?*». I denne studien blir det tatt i bruk en kvalitativ metode, med en fenomenologisk tilnærming. Gjennom 6 informanters perspektiver og erfaringer knyttet rundt temaet, har det blitt utarbeidet 3 hovedfunn. Funnene viser at utagerende atferd kommer frem som et vidt begrep, hvor man kan ha flere forståelser for begrepets definisjon. Relasjoner kommer også frem som viktig i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø for elever som viser utagerende atferd. Både relasjoner til jevnaldrende, og relasjoner til læreren. Studiens siste funn viser seg ved at inkludering av elever som viser utagerende atferd har behov for et elevmangfold som aksepterer forskjellighet. Lekens betydning blir også svært viktig i dette arbeidet. For å skape en inkluderende opplæring, peker informantene på ledelsen som betydningsfull.

Nøkkelbegreper: *utagerende atferd, inkludering, læringsmiljø, relasjoner.*

Abstract

This master's thesis is related to the master's education in primary school teachers 1-7 with a specialization in special education, at Oslo Metropolitan University. The purpose of this study is to examine teachers' perspectives on how they facilitate an inclusive learning environment for pupils who show extravagant behavior. This is illustrated through the study's issue, which is: "*In what ways can the teacher facilitate an inclusive learning environment for children and young people who show extravagant behavior?*". In this study, a qualitative method is used, with a phenomenological approach. Through 6 informants' perspectives and experiences linked to the topic, 3 main findings have been prepared. The findings emphasize that extravagant behavior emerges as a broad concept, where one can have several understandings of the term's definition. Relationships also appears as important in the work of creating an inclusive learning environment for pupils who show extravagant behavior. Both relationships related to peers and relationships with the teacher. The latest finding of the study's emphasizes that the inclusion of pupils who show extravagant behavior needs a pupil diversity that accepts differences. The importance of play also becomes very important in this work. To create an inclusive education, the informants point to the management as significant.

Keywords: *extravagant behavior, inclusion, learning environment, relationships.*

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende og lærerik, og jeg tar med meg erfaringer til arbeidslivet. Med det vil jeg takke for 5 fine år som student på OsloMet.

Jeg har flere jeg vil takke for både støtte og motivasjon i arbeidet med denne masteroppgaven. Jeg vil først og fremst takke min veileder, Hege Knudsmoen, for god støtte fra start til slutt. Du har gitt meg motivasjon på veien, og vært til god hjelp under veiledningene. Jeg har blitt inspirert av dine kunnskaper rundt temaet.

Jeg vil også takke mine informanter for deres deltakelse. Det har gitt meg en bredere forståelse og dypere innsikt i temaet som studeres. Dere har vært til stor hjelp for å komme i land med denne studien.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og samboer for deres tålmodighet og støtte i arbeidet med denne masteroppgaven.

Takk til alle dere!

Oslo, mai 2022

Emilie Strøm Anthonsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	8
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	8
1.2	<i>Formål</i>	9
1.3	<i>Problemstilling.....</i>	9
1.4	<i>Oppgavens struktur</i>	10
2	Teoretisk forankring	11
2.1	<i>Atferdsproblemer</i>	11
2.1.1	<i>Hvordan blir atferdsproblemer definert?.....</i>	12
2.1.2	<i>Tidligere forskning om elever som viser utagerende atferd.....</i>	13
2.2	<i>Inkludering.....</i>	16
2.2.1	<i>Inkludering som internasjonal strategi for å oppnå en skole for alle</i>	16
2.2.2	<i>Dekonstruksjon av inkludering</i>	17
2.2.3	<i>Modell for inkluderende opplæring</i>	19
2.2.4	<i>Modell for å fremme rettferdighet og inkludering i utdanningen.....</i>	21
2.3	<i>Inkludering av elever som viser utagerende atferd</i>	22
2.4	<i>Læringsmiljø</i>	23
2.4.1	<i>Elevenes relasjon til jevnaldrende</i>	23
2.4.2	<i>Betydningen av lærer-elev-relasjon</i>	23
2.5	<i>Forebyggende arbeid mot utagerende atferd</i>	24
2.5.1	<i>Sosial kompetanse</i>	25
2.5.2	<i>Selvfølelse.....</i>	26
2.5.3	<i>Bandura- mestringsopplevelse</i>	26
3	Metode	28
3.1	<i>Vitenskapsteori.....</i>	28
3.2	<i>Kvalitativt forskningsintervju.....</i>	29
3.2.1	<i>Utvalg</i>	29
3.2.2	<i>Intervjuguide</i>	30
3.2.3	<i>Gjennomføring</i>	31
3.3	<i>Tematisk analyse.....</i>	32
3.3.1	<i>Forberedelse.....</i>	32
3.3.2	<i>Koding.....</i>	33

3.3.3	Kategorisering.....	34
3.3.4	Rapportering.....	35
3.4	<i>Studiens kvalitet</i>	36
3.4.1	Reliabilitet.....	36
3.4.2	Validitet	37
3.5	<i>Etiske betraktninger</i>	38
4	Presentasjon av funn	40
4.1	<i>Læreres forståelse av utagerende atferd</i>	40
4.2	<i>Lærer-elev-relasjonen</i>	41
4.2.1	Løfte frem positive sider hos eleven	43
4.2.2	Sårbarhet og selvfølelse	44
4.2.3	Elev-elev-relasjonen	45
4.3	<i>Inkludering- En skole for alle</i>	46
4.3.1	Deltakelse- Å akseptere forskjellighet	46
4.3.2	Lekens betydning i elevfellesskapet	48
4.3.3	Ledelsen som en viktig støttespiller	49
5	Drøfting	51
5.1	<i>En bred tilnærming til utagerende atferd</i>	51
5.1.1	Problematferd etter alvorlighetsgrad.....	52
5.1.2	Selvfølelse.....	52
5.1.3	De urolige barna	53
5.2	<i>Relasjoner som betydningsfullt i arbeidet med sosial kompetanse</i>	53
5.2.1	Den trygge eleven.....	54
5.2.2	Læreren som støttespiller i arbeidet med å forebygge uhensiktsmessig atferd	55
5.2.3	Betydningen av sosial kompetanse for å skape relasjoner til jevnaldrende.....	56
5.3	<i>Et inkluderende fellesskap</i>	58
5.3.1	Fellesskap- Følelsen av tilhørighet.....	59
5.3.2	Lek som et forebyggende arbeid mot utagerende atferd	60
5.3.3	Ledelsen og en inkluderende skole	61
6	Avsluttende betraktninger	63
6.1	<i>Oppsummering av problemstilling</i>	63
6.1.1	Begrensninger ved studien	65
6.1.2	Refleksjoner og forlag til videre forskning.....	65

7	Litteraturliste	67
	<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</i>	<i>72</i>
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	<i>76</i>
	<i>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</i>	<i>79</i>

1 Innledning

Denne studien undersøker inkludering av elever som utviser utagerende atferd. I denne innledningsdelen av oppgaven vil jeg ta for meg bakgrunnen for valg av tema til masteroppgaven, formålet med prosjektet, problemstilling og forskningsspørsmålene, og oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utagerende atferd er et kjent fenomen i norske skoler, og som stadig forekommer i klasserommene (Nordahl et al., 2005). Som lærer møter man på elever med ulike forutsetninger og behov, der elever som viser utagerende atferd er et eksempel på elever som en må imøtekomme. Alle elever har rett på et godt skolemiljø som fremmer elevenes helse, trivsel og læring på skolen, slik det blir beskrevet i paragraf 9a-2 (Opplæringslova, 1998). I ny overordnet del i fagfornyelsen av Kunnskapsløftet presiseres et inkluderende læringsmiljø som helt nødvendig for grunnskoleopplæringens verdier og prinsipper. Et inkluderende læringsmiljø vil ha påvirkning både på elevenes sosiale utvikling, men også deres læring og trivsel på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

«Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15)».

Utagerende atferd har opp gjennom årene blitt beskrevet gjennom flere ulike faguttrykk. Begreper som utagering, sosiale og emosjonelle problemer, eksternalisering, psykososiale problemer og tilpasningsvansker har alle blitt brukt om barn og unge som viser utagerende atferd (Ogden, 2015). I denne masteroppgaven tar jeg i bruk faguttrykkene atferdsproblemer og elever som viser utagerende atferd. Ved å foreta formuleringen «elever som viser utagerende atferd» vil jeg vise en forståelse for at det ikke er elevene som er problemet, men den uhensiktsmessige atferden.

Dagens skole står ovenfor noen uløste utfordringer. Sammen med atferdsproblemer i skolen, blir mangel på skolemotivasjon blant elever sett på som noen av de største utfordringene (Ogden, 2015). I Norge er det ca. 25% av barn og unge som ofte eller alltid opplever å bli

forstyrret i klasserommet av elever med en forstyrrende atferd. I OECD-landene er det derimot en prosentandel på 33% som rapporterer om bråk og uro i klasserommene (Kjærnsli & Rohatgi, 2016). Debatten om atferdsproblemer i skolen er et tema som stadig forekommer. Ogden (2015, s. 21) stiller seg spørsmålene «Hvor mange elever har slike problemer, og har problemene økt?». Slike spørsmål er vanskelige å definere. Det vil være flere måter å definere utagerende atferd på. Jeg vil komme tilbake til dette senere i teorikapittelet.

1.2 Formål

Formålet med denne studien er å undersøke læreres perspektiver og erfaringer knyttet til inkludering av elever som viser utagerende atferd. Som forskning viser, har elever som viser en uhensiktsmessig atferd, ofte vanskeligheter med å finne seg en plass i det sosiale (Ogden, 2015). På bakgrunn av dette, var det dermed interessant å forske på læreres opplevelser av hvordan man kan tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, som inkluderer elever som viser utagerende atferd. Studien vil på denne måten kunne bidra til å skape en bredere forståelse for elevenes atferd på småskoletrinnet, og hvordan man kan tilrettelegge for å skape en inkluderende følelse hos elever som viser utagerende atferd.

1.3 Problemstilling

I denne studien, vil fenomenene utagerende atferd og inkluderende læringsmiljø bli satt i fokus. Gjennom oppgaven vil man få en dypere innsikt i læreres forståelse av disse fenomenene. Innledningsvis har vi sett at elever som viser utagerende atferd er noe som forekommer støtt og stadig i skolen. Det inkluderende læringsmiljøet er avgjørende for elevenes helse, trivsel og læring på skolen. Min problemstilling lyder som følger:

På hvilke måter kan læreren tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd?

Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal konkretisere min problemstilling. Studien vil med det, ha et søkelys rettet mot forskningsspørsmålene, som er:

1. Hvordan forstår lærere fenomenet utagerende atferd?
2. Hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen for å inkludere elever som viser utagerende atferd i læringsmiljøet?

3. Hvordan kan inkludering av elever som viser utagerende atferd virke forebyggende på den uhensiktsmessige atferden?

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 2 tar for seg relevant teori og forskning for denne studien. Temaer som blir presentert her inngår i 4 deler. Det vil bli redegjort for forskning og teori om atferdsproblemer, inkludering, læringsmiljø der relasjoner står som sentralt, og forebyggende arbeid mot utagerende atferd. Kapittel 3 omhandler studiens design og metodiske valg. Her blir vitenskapsteori, kvalitativt forskningsintervju, tematisk analyse, studiens validitet og reliabilitet, og etiske betraktninger presentert. I kapittel 4 vil studiens funn bli introdusert. På bakgrunn av forskningsspørsmålene, blir funnene presentert gjennom 3 hovedkategorier. Disse er utarbeidet av den tematiske analysen. Kapittel 5 tar for seg drøfting av de 3 hovedkategoriene som blir framstilt i kapittel 4. Disse blir drøftet opp mot tidligere forskning og teori fra kapittel 2, som er relevant for å kunne belyse studiens problemstilling. I drøftingsdelen blir de 3 hovedkategoriene fra kapittel 4 utarbeidet gjennom 3 nye overskrifter. Til slutt vil kapittel 6, avsluttende betraktninger, belyse studiens problemstilling ved å foreta en oppsummering av sentral drøfting fra kapittel 5. Videre forskning på temaet vil også bli presentert.

2 Teoretisk forankring

I dette kapitlet gjennomgås sentrale teoretiske perspektiver og tidligere forskning, som er relevant for å kunne belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene. Barn og unge med atferdsproblemer, lærevansker eller andre problemer blir sett på som en heterogen målgruppe. Omfanget og alvorlighetsgraden forstås som uhensiktsmessig elevatferd, og varierer fra person til person. Ogden (2015) peker på at den utagerende atferden oftest kommer til syne, dersom elevene føler at de ikke kan oppnå det som er forventet av barnet, eller hvis elevene opplever motgang.

Det gjøres først rede for atferdsproblemer, med særlig vekt på elever som viser utagerende atferd. Deretter vil jeg ta for meg teori og forskning som peker på inkludering, som politisk ideologi og praksis. Videre vil jeg ta for meg det inkluderende læringsmiljøet, og se på betydningen av elev-elev-relasjonen og lærer-elev-relasjonen. Til slutt i teorikapitlet redegjøres det for skolens forebyggende strategier. Her vil elevenes selvfølelse, sosiale kompetanse og mestringsopplevelse bli vist til, som forebyggende strategier mot uhensiktsmessig elevatferd.

2.1 Atferdsproblemer

Atferdsproblemer blir gjerne delt inn i internalisert eller innagerende, samt eksternalisert eller utagerende atferd. Det finnes flere nyanser av slik uhensiktsmessig omtaler av elevatferd. Internalisert eller innagerende atferd forbindes blant annet med begreper som sosial isolasjon, sjenanse, passivitet, angst, sårbarhet og emosjonelle vansker (Lund, 2012; Midthassel et al., 2011). Den eksternaliserte atferden får ofte mest fokus og er den formen for atferdsproblemer som får mest oppmerksomhet i klasserommet (Nordahl et al., 2009). Barn med internalisert atferd trekker seg ofte unna og gjemmer seg bort, i motsetning til den eksternaliserte atferden der barna gjerne reagerer i form at utagering og aggresjon (Nordahl et al., 2005).

Innenfor det psykiatriske fagfeltet blir det anvendt diagnostiske termer av atferdsproblemer. I utredningen av atferdsproblemer, blir diagnosesystemene ICD-10 (International Classification of Diseases) og DSM-IV (Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders) benyttet (Befring & Uthus, 2019).

2.1.1 Hvordan blir atferdsproblemer definert?

Atferdsproblemer er et begrep som blir omtalt og definert på flere måter, avhengig av hvilken forsker som presenterer det. Nordahl et al. (2005) peker på at vi møter på både definisjons- og avgrensingsproblemer i møte med å skulle avklare hva atferdsproblemer er, også i faglitteraturen.

Ogden (2015) peker likevel på noen fellestrekk som er knyttet til barn som viser utagerende atferd. Et fellestrekk med atferdsproblemer i skolen viser seg med atferd som ikke samsvarer med skolens uformelle eller formelle normer og regler (Ogden, 2015). Det kan også innebære en atferd som ikke passer inn i klasserommet, slik læreren har forventninger til akseptabel atferd, eller som her vil bli analysert som en uhensiktsmessig elevatferd. Elever med utagerende atferd gir ofte ikke noe i gjengjeld til sine venner, og de søker som regel etter konflikter. Ogden (2015) peker dermed på det med å få seg venner og det å holde på dem som et annet fellestrekk.

Nordahl et al. (2005) forstår atferdsproblemer som: «et uttrykk for manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor, og den evnen eller viljen barnet viser til å møte disse kravene (Nordahl et al., 2005, s. 33)». Nordahl et al. (2005) peker på at man ikke kan foreta en enkelt vurdering alene når en skal vurdere hva som er atferdsproblemer. Flere faktorer spiller inn. Dette omtales som en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene (Nordahl et al., 2005). Fremfor å legge oppmerksomheten på barnet selv, skal en kunne se atferdsproblemer ut fra de systemene som barnet blir påvirket av, og er en del av. Det kan være systemer som familien, jevnaldrende og skolen (Nordahl et al., 2005).

Duesund og Oedegaard (2018) presenterer derimot atferdsproblemer i skolen som «uro i skolen». Dett kan dreie seg om å distrahere lærere fra undervisningen og skape distraksjoner for deres klassekamerater, slik at de ikke får lært noe i timen. I tillegg peker de på at uro i skolen også kan innebære vold og mobbing. En slik atferd vil være med på å svekke både utviklingen av elevenes sosiale ferdigheter, og deres faglige utbytte (Duesund & Oedegaard, 2018). Ødegård (2014) peker på at uro i skolen kan se ut til å være vanskelig å kontrollere, da dette er blant det mest utbredte problemet i skolen.

Innen psykologien blir ofte den fundamentale attribusjonsfeilen brukt på atferdsproblematikk (Nordahl et al., 2005). Det tar utgangspunkt i at vi mennesker ofte kan attribuere til individets personlighet, og at vi ikke ser atferden i sammenheng med faktorer som kan ha hatt betydning. Atferden er dermed så overbevisende for oss at vi legger skylden på individets handling fremfor å se det i sammenheng med omgivelsene (Nordhelle, 2020).

Jeg har valgt å ta i bruk Ogden (2015), Nordahl et al. (2005) og Duesund og Oedegaard (2018) sin forståelse for atferdsproblemer. Dette er for å kunne få en helhetlig forståelse av begrepet. I tillegg vil disse definisjonene være relevante for å få en forståelse for hva jeg legger i begrepet når jeg viser til dette i denne studien.

2.1.2 Tidligere forskning om elever som viser utagerende atferd

Her vil jeg ta for meg tidligere forskning på elever som viser utagerende atferd.

Ogden (2015) fremstiller atferdsproblemer i skolen etter alvorlighetsgrad. Det første nivået omhandler undervisnings- og læringshemmende atferd. Et dårlig læringsmiljø kan fremmes gjennom dette nivået, da flere elever skaper bråk, avbrytelser og uro i timene. En negativ lærer-elev relasjon og svak faglig framdrift kan oppstå (Ogden, 2015). Norm- og regelbrytende atferd, nivå to, er derimot vanskeligere å håndtere i situasjonene som oppstår på skolen. Det blir definert som:

«Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling»

(Ogden, 2015, s. 15).

Atferden til elevene bryter altså med det som blir godtatt på skoler og i klasserom, sett fra normative betraktninger. Den siste alvorlighetsgraden som blir fremstilt er den som blir omtalt som alvorlige atferdsproblemer. Den omfatter alvorlig mobbing og fysisk aggressiv atferd. De alvorlige atferdsproblemerne blir ifølge Ogden (2015) omtalt som diagnosen atferdsforstyrrelse eller antisosial atferd. Ogden (2015) referer til flere nordiske undersøkelser (Lindberg og Ogden, 2001; Sørli og Nordahl, 1998; Egelund og Foss Hansen, 1997; Wichstrøm mfl., 1996; Ogden, 1998; Olweus, 1992) som peker på at ca. 10% av elevene i

skolen har det vi omtaler som atferdsproblemer. Igjen er det 2-5% av elevene som har alvorlige atferdsproblemer (Ogden, 2015). Denne studien vil omhandle elever med utagerende atferd på det nivået Ogden (2015) beskriver som norm- og regelbrytende atferd.

Forstyrrende atferd forekommer i klasserommene, men det er ikke alltid at det er her det starter. Det er allikevel slik at det er i klasserommet en må ta tak i det (Duesund & Oedegaard, 2018). Lærer-elev relasjonen har stor betydning når det kommer til undervisning og det å sosialisere elevene. Trygghet er nøkkelen i slike situasjoner. Både det at læreren skal kunne føle seg trygg, og at eleven er i trygge omgivelser. Sosiale ferdigheter er noe som kreves av oss mennesker i dagens samfunn. Ifølge Duesund og Oedegaard (2018) vil forstyrrende atferd kunne bli sett på som mangel på sosial kompetanse. For å redusere forstyrrende atferd i skolen, vil det å legge vekt på sosial inkludering være av stor betydning (Duesund & Oedegaard, 2018). Sosial inkludering av elever som viser utagerende atferd vil kunne være krevende. Gjennom ulike undersøkelser, kommer det frem at de utagerende elevene kan møte på en utfordring når det kommer til å finne sin plass i den sosiale deltakelsen med andre elever på skolen (Dahl, 2019). En følelse av å være utenfor, ensom og utrygg kan oppstå hos elevene. Dahl (2019) opererer med at slike utfordringer i skolehverdagen kan komme til uttrykk gjennom en utagerende væremåte hos elevene. Elever som føler seg ensomme eller som blir holdt utenfor, har en økende prosentandel de siste 12 årene. Dette kommer fram i pisaundersøkelsene gjort i 2003, 2012 og 2015. Fra elevenes rapporter i 2003 til 2015, har det vært en økning fra 6 og 7 prosent til 12 og 14 prosent (Kjærnsli & Rohatgi, 2016).

Parsons & Howlett's (1996) undersøkte unge mennesker sin opplevelse av å bli ekskludert av samfunnet. Bestemte grupper elever, som blant annet elever med sosiale-, emosjonelle- og atferdsvansker, ble ekskludert fra klasserommene (Caslin, 2021). Caslin (2021) har i sin undersøkelse basert seg på dette arbeidet, og det viser seg at det ikke har skjedd store forandringer på 25 år. Caslin (2021) fokuserer i sin undersøkelse på elever som føler seg ekskludert fra skolen grunnet deres oppførsel. Elevene fikk et inntrykk av at deres oppførsel førte til at de fikk en «merkelapp», som blant annet var avgjørende for hvordan læreren oppfattet elevene. Caslin (2021) påpeker at elevene følte seg som «skyldig» framfor «et offer». Lærerne sine forventninger til hvordan elever skal oppføre seg og hva som er akseptabel atferd, er med på å skape en ekskluderende følelse hos elevene. Elevene opplevde en form for at det er dere selv som er «problemet» for å ikke passe inn med de jevnaldrende (Caslin, 2021).

For å kunne få en forståelse for hva som ligger til grunn for skoler med stor og liten forekomst av atferdsproblemer, peker Nordahl et al. (2009) på de mest gjennomgående forskjellene på disse skolene. Kjennetegn på skoler som har lavt læringsutbytte og stor forekomst av atferdsproblemer er at den enkelte elev blir knyttet til atferdsproblemene.

Nordahl et al. (2009) peker videre på at skolene har en stor andel elever som har spesialundervisning. Klasseledelsen er noe utydelig, og det samme er klassereglene. I tillegg foregår det mye korrelasjoner, og tilbakemeldingene på elevenes atferd er negative. Lærerne har på disse skolene få forventninger knyttet til elevenes atferd og læring (Nordahl et al., 2009).

Skoler som har lite atferdsproblemer og der læringsutbyttet er bra, blir derimot framstilt gjennom at skoleleder og lærere knytter elevenes atferd inn i en kontekstuell sammenheng (Nordahl et al., 2009). Skolene har også få elever som har vedtak om spesialundervisning, og klasseledelsen er autorativ. Her legges det vekt på relasjonsorientert, proaktivt og støttende læringsmiljø. Det er få og tydelige regler i klasserommet, og det er tydelige faglige forventninger. Det blir dermed et høyt læringstrykk blant elevene. Skoler med liten forekomst av atferdsproblemer tar også i bruk ros der det er relevant, og det er en forekomst av oppmuntring tilknyttet arbeidsinnsats og elevenes atferd (Nordahl et al., 2009).

Elevenes atferd kan forekomme gjennom hendelser som er mindre alvorlige, men også hendelser som er alvorlige. Sørli og Ogden (2014) gjennomførte en sammenlikning av to undersøkelser basert på rapportering av negative atferdshendelser på barne- og mellomtrinnet (1-7. klasse). Undersøkelsene har et intervall på 10 år, der den første rapporteringen er fra 1998, og den andre er fra 2008 (Sørli & Ogden, 2014). Lærerne i undersøkelsen skulle rapportere om både mindre alvorlige hendelser og hendelser som var mer alvorlige. Sørli og Ogden (2014) omtaler mindre alvorlige atferdsproblemer som å forstyrre undervisningen, ha en passiv rolle, bråk, avbrytelser, å forlate plassen sin og distrahering av andre elever. De alvorlige atferdsproblemene kommer derimot frem dersom det foregår hærverk, fysiske konfrontasjoner, mobbing, stjeling og når det kommer til alvorlige konflikter som norm- og regelbrudd (Sørli & Ogden, 2014). Sørli og Ogden (2014) peker på at det i 1998 var en høyere andel lærere som rapporterte om mer eller mindre alvorlige hendelser enn det som ble gjort i 2008. For eksempel ser vi at brudd på skolens regler forekom med et gjennomsnitt på 9,9% i 1998, mens i 2008 var gjennomsnittet på 6,6%.

Funnene viste også at det ikke hadde skjedd store forandringer på disse 10 årene. Begge undersøkelsene hadde den samme hyppigheten når det kom til elever som forlot plassene sine, uro og bråk i timene. Undersøkelsene gir oss en bredere innsikt i elevenes atferd på barne- og mellomtrinnet (Sørli & Ogden, 2014).

2.2 Inkludering

Her blir det gjort rede for teori og tidligere forskning om inkludering. Det vil først redegjøres for inkludering som internasjonal strategi for å oppnå en skole som imøtekommer samtlige elever. Videre vil modeller som kan benyttes for å gå i retning mot en mer inkluderende utdanning bli presentert.

2.2.1 Inkludering som internasjonal strategi for å oppnå en skole for alle

Inkludering kom inn som en viktig dimensjon ved skolen på midten av 1990-tallet, og det ble dermed endringer i hva som ble vektlagt som viktig i skolen. Da Salamanca-erklæringen ble vedtatt og underskrevet i 1994, skulle en inkluderende utdanning fremmes for alle (UNESCO, 1994). Erklæringen rettet et fokus på elever med spesielle behov. Både elever med vedtak om spesialundervisning og de som ikke hadde et slikt vedtak (UNESCO, 1994). En skole for alle, ble dermed skolens ideal.

I Norge blir inkludering ofte forstått som tilpasset opplæring, som skal være med på å gi alle elever tilrettelagt undervisning etter deres evner og behov (Fasting et al., 2011). Internasjonalt har det de senere årene vært et stort fokus på å inkludere elever som har behov for spesialundervisning i de ordinære klasserommene (Varcoe & Boyle, 2014). Ved å være deltaker i det ordinære klasserommet, vil man kunne oppleve et fellesskap og føle seg inkludert i læringsmiljøet (Avramidis et al., 2000).

Tilhørighet står sterkt i norsk skole. I den overordnede delen for grunnopplæringen, legges det fram at skolen skal fremme opplevelsen av tilhørighet i både samfunnet og på skolen hos samtlige elever (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Sosial tilhørighet handler om nærhet og den sosiale kontakten en får til andre mennesker. Gjennom den sosiale kontakten med andre skapes en indre motivasjon hos enkeltindivider (Depue & Morrone-Strupinsky, 2005).

Salamanca-erklæringen åpner opp for ulike definisjoner av inkludering (Magnússon, 2019). Magnússon (2019) peker på at smalere definisjoner på inkludering omfatter å inkludere elever med spesielle behov eller funksjonshemninger i de ordinære klasserommene. En bredere definisjon, tar derimot for seg et inkluderende fellesskap for alle elever (Magnússon, 2019).

Inkludering handler om mer enn å inkludere alle elever uavhengig av deres evner og behov. Ainscow (2020) viser til at det også omhandler det å skulle utvikle skoler. Skolene må bli videreutviklet, slik at undervisningene står opp til forventningene om å komme alle barn til gode. Skolene skal også danne et samfunn som ikke er diskriminerende, og som godtar forskjellighet (Ainscow, 2020). Skolekulturen kommer inn som viktig faktor her. Det å skulle dele felles verdier og holdninger i en gruppe, er med på å skape samhandling (Fuglestad, 2007). Ifølge Magnússon (2019) kan inkludering omfatte et policykonsept, mellom teori og praksis. Inkludering vil gjennom et slikt konsept omfatte både offentlige og private goder av utdanning, inkludert politiske idealer. Offentlige og private goder tar for seg goder som at hvert individ skaper tilhørighet, kompetanse og vennskap gjennom inkluderende utdanning (Magnússon, 2019).

En rekke strategier har blitt tatt i bruk for å møte intensjonen om å skape en skole for alle. Å møte dette, har til tider blitt sett på som en utfordring (Fasting et al., 2011). Det finnes ikke en bestemt fremgangsmåte for å få til en inkluderende skole for alle. Grunnlaget ligger derimot på at man har en høy grad av profesjonalitet, autonomi og pedagogisk kompetanse. En må finne en samlet kunnskap om undervisning, skole og opplæring for å kunne lykkes (Haug, 2014).

2.2.2 Dekonstruksjon av inkludering

Inkludering kan inngå i både opplevelser, handlinger, følelser, strukturer, ideologi og resultater. Haug (2014) peker på at inkludering varierer i stor grad i praksis. En grunn til dette kan være at det ikke er en spesifikk definisjon på inkludering. Gjennom å se på inkludering på ulike områder og nivåer, har Haug (2014) utpekt en dekonstruksjon av begrepet inkludering. De ulike delene skaper sammen en helhetlig forståelse for begrepet.

Haug (2014) deler inkludering inn i en vertikal og en horisontal dimensjon. Den vertikale dimensjonen tar for seg sammenhengen mellom de politiske styringsorganene, altså de nivåene som er med på å påvirke gjennomføringen av inkludering, og inkludering i

klasseromspraksis (Haug, 2017). Haug (2020) mener at det ofte er mangel på slike sammenhenger i Norge, slik som i mange andre land. Det å praktisere inkludering er ikke like enkelt som det de nasjonale myndighetene går inn for at det skal være. Den horisontale dimensjonen omhandler derimot hva inkludering innebærer og handler om (Haug, 2017). Se figur 1 for illustrasjon.

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

Figur 1: Dekonstruksjon av begrepet inkludering (Haug, 2014, s. 12)

I forvaltningene blir det skilt mellom stat, kommune og skole. Dette er den vertikale dimensjonen. Det blir forventet at de sentrale styringsdokumentene blir fulgt, både av stat og kommune, men også av det enkelte klasserom og hver enkelt lærer (Haug, 2014). Horisontalt peker Haug (2014) på at inkludering kan praktiseres til fire utfordringer som skolen står ovenfor:

1. Å sikre fellesskapet. Fellesskap handler om at hver og en elev skal kunne ta del i et læringsmiljø. Elevene skal føle seg trygge på at de er en del av en klasse eller en gruppe, og de skal kunne føle tilhørighet. Sammen med jevnaldrende, skal barna få oppleve et sosialt liv.
2. Å sikre deltakelse. Deltakelse innebærer å ta del i fellesskapet på best mulig måte etter egne forutsetninger. Samtidig omhandler det å kunne ha gode av det sammen med andre. Deltakelse kan ses på som en forutsetning for læring.
3. Å sikre medvirkning. Medvirkning handler om å kunne bli hørt. Dette gjelder både elever og foresatte. De skal kunne være med på å gi innflytelse på elevenes opplæring.

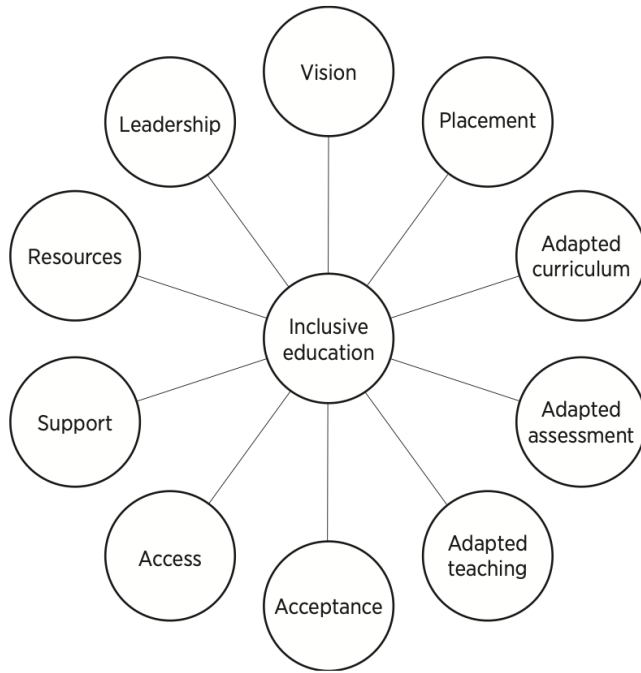
Medvirkning er sentralt for å kunne skape en inkluderende skole for samtlige elever. Det er en viktig del av opplæringen for å kunne utvikle demokratisk kunnskap.

4. Å sikre utbytte. Utbytte gir alle elevene mulighet til å få en opplæring som er tilpasset etter deres evner og behov. Dette gjelder både faglig og sosialt. Utbytte vil dermed kunne bli knyttet opp mot resultater. Her blir det lagt vekt på muligheten til medbestemmelse og hvilke utbytter man får av å være deltaker i et fellesskap.

Den store utfordringen ligger i å få disse elementene til å oppnå hos samtlige elevene. Det skal ikke bare gjelde enkeltelever, men alle (Haug, 2014).

2.2.3 Modell for inkluderende opplæring

I dagens samfunn stiller alle elever på lik linje. Uavhengig av elevenes evner og behov, sosiale bakgrunn, religion, etnisitet og kjønn, skal de være likeverdige deltakere i det sosiale og kulturelle fellesskapet både på skolen og i klassen (Haug, 2020). Den ideelle realiseringen av inkluderende opplæring, innebærer at samtlige elever skal kunne bli undervist i klasserommet (Fylling, 2007). Skolene har behov for endringer for å kunne oppfylle kravet om at undervisningen skal være tilpasset alle elevers evner og behov. Mitchell (2015) peker på at inkluderende opplæring kan oppsummeres gjennom begrepene: visjon, plassering, tilpasset opplæringsplan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, tilgang, støtte, ressurser og ledelse. Dette er vist under i figur 2.



Figur 2: En modell for inkluderende utdanning (Mitchell, 2015, s. 11)

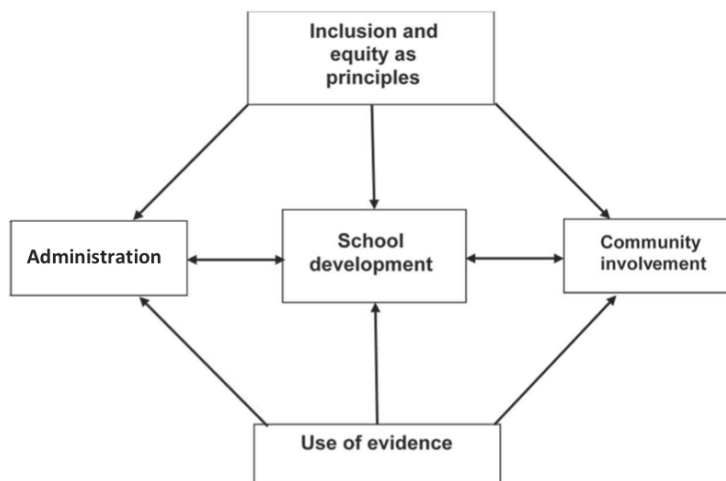
Modellen for inkluderende opplæring, kan tas i bruk som et grunnlag for å evaluere kvaliteten på og planlegging av inkluderende opplæring. I forklaringene på de ulike kategoriene i modellen, har jeg valgt å ta for meg de som er mest sentrale for denne masteroppgaven.

Visjon omhandler at skoler og utdanningssystemer bør fremme en inkluderende kultur der ulikheter blir akseptert og at man skal kunne tilby læringsmuligheter til alle elever (Ainscow & Miles, 2008). Da konvensjonen om rettighetene til funksjonshemmede ble en forpliktelse i de fleste land i 2006 etter å ha blitt akseptert av FNs generalforsamling, fulgte det med en forpliktelse til inkluderende utdanning for alle elever, uansett deres evne og behov (Kakoullis & Johnson, 2020).

Lærere og medelever må akseptere menneskelig mangfold, der noen elever har andre behov enn andre i en klasse. Det er dette Mitchell (2015) omtaler som aksept. For å kunne fremme en inkluderende opplæring, er også ledelsen sentral. Ledelsen bør sette realistiske mål for en inkluderende opplæring. Samtidig bør det være et fokus på å oppnå positive resultater på elever som er vanskeligstilte. Ledelsen skal fremme et positivt syn og vise engasjement for mangfold. Et fokus på inkluderende opplæring bør bli satt i fokus på skolen (Mitchell, 2015).

2.2.4 Modell for å fremme rettferdighet og inkludering i utdanningen

Utdanningssystemer over hele verden har en utfordring knyttet til å inkludere samtlige elever på skolen (Ainscow, 2020). Skolene skal være i stand til å tilrettelegge og inkludere alle barn, og det å styrke lik tilgang til læring av høy kvalitet hos samtlige elever. Ainscow (2020) påpeker at det blant annet kreves nytenkning for å kunne implementere dette i skolen, og få til en forbedring av utdanningssystemet. Ainscow (2020) har utarbeidet en modell som kan bidra til å fremme rettferdighet og inkludering i utdanningen. Gjennom fem faktorer, kan rammene ses på som et bidrag til ideer for oppmuntring og støtte til skoler som skal gå i en retning mot inkludering. Rammene omhandler skoleutvikling, inkludering og rettferdighet som prinsipp, bruk av forskning, samfunnsengasjement og administrasjon (Ainscow, 2020). Her blir skolen satt i sentrum av analysen.



Figur 3: Modell for utvikling av inkludering (Ainscow, 2020, s. 9)

Det finnes flere måter å fremme inkludering og rettferdighet på. Gjennom de fem faktorene, hevder Ainscow (2020) at man vil kunne skape en skole som utvikles i en inkluderende retning. Man må først og fremst ha en klar definisjon og forståelse for hva begrepene «inkludering og rettferdighet» betyr. Gjennom en felles forståelse av begrepene, vil man kunne få en dypere innsikt i prinsippet om inkludering. Tilnærminger som lærer/ elev dialogen er med på å utvikle inkluderende praksiser. Lærere kan dermed få en støtte til måter å arbeide mer inkluderende på (Ainscow, 2020). Lærere må akseptere mangfoldet på skolen, og ha respekt for ulikhet. Det kreves en slik kultur på skolen for å kunne stå i retning mot en inkluderende skole. Det blir også nevnt at utdanningsavdelingen må ta ansvar for å veilede arbeidet til lærere. Ainscow (2020) ser på det som viktig at man danner partnerskap med

omsorgspersoner/ foresatte, forskere, lærere, skoleledere og andre fagfolk innen utdanning. Slike ideer peker på at sosiale prosesser blir satt i fokus når man skal fremme rettferdighet og inkludering i utdanningen (Ainscow, 2020).

2.3 Inkludering av elever som viser utagerende atferd

Elever som viser utagerende atferd er blant elever som kan kreve ekstra fokus, støtte og behov i opplæringsystemet. Barn og unge som viser utagerende atferd har også rett til å bli inkludert i læringsmiljøet (Ogden, 2015). Elevene kan ha vanskeligheter med å ta del i et fellesskap, og vil dermed kunne trenge hjelp til dette (Ogden, 2015). Den utagerende væremåten kan bli positivt utviklet gjennom et inkluderende læringsmiljø. Det å oppleve en interaksjon med jevnaldrende og føle seg som en del av et fellesskap, vil kunne være forebyggende for elevenes atferd (Ogden, 2015).

Barn og unge som viser utagerende atferd har også et behov for å bli likt av andre mennesker. Elevenes atferd gjør det ofte vanskelig å få ros, bli verdsatt og satt pris på av andre (Nordahl et al., 2005). Negative tilbakemeldinger vil kunne bli forsterket og elevene kan oppleve og hele tiden få tilbakemeldinger på hva han eller hun gjør galt, da de andre barna kan oppfatte elevene som en plage. Nordahl et al. (2005) påpeker at det vil være viktig å minne elevene på at det er noen som bryr seg om dem, at de er likt av andre og at de har tilhørighet.

Utfordringer som elevene møter på i skolehverdagen, som for eksempel gjennom læring, kan komme fram gjennom elevenes oppførsel og reaksjoner (Haug, 2020). Elever med atferdsproblemer har en mer negativ opplevelse av skolen og læringsmiljøet, sett i forhold til andre elever. Den uhensiktsmessige atferden og negative følelsen er først og fremst et problem for elevene selv, og elevene med atferdsproblemer kan selv oppleve at det er krevende og vanskelig (Haug, 2020).

Selv om elever som viser utagerende atferd blir omtalt som vanskelig å inkludere i den ordinære klassen, finnes det også studier som peker på positive eksempler. Hattie (2009) hevder at det først og fremst krever et godt læringsmiljø. Gode relasjoner mellom lærere og elever blir også fremhevet som viktig. I tillegg blir det satt krav til en god skoleledelse (Hattie, 2009).

2.4 Læringsmiljø

Nå vil læringsmiljø som et generelt begrep bli presentert gjennom norske utdanningspolitiske systemer og tidligere forskning. Elevenes relasjoner til jevnaldrende og lærer-elev-relasjonen vil bli vist til som sentralt når det kommer til læringsmiljøet. Norske utdanningsmyndigheter peker på at gjennom et samarbeid av elevene og en tydelig og omsorgsfull voksen, vil et trygt læringsmiljø fremmes (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Elevenes sosiale utvikling vil ha en påvirkning fra de verdiene og normene som er med på å prege læringsmiljøet. Det blir også vektlagt at elevene skal godta ulikhet, og akseptere at samtlige elever har en plass i skolens fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

2.4.1 Elevenes relasjon til jevnaldrende

Elevenes forhold til klassekameratene og de jevnaldrende kan spille inn på elevenes atferd (Nordahl et al., 2005). Gode relasjoner er viktig å ha til de jevnaldrende da det blant annet er her sosialiseringprosessen foregår, og barna får erfaringer knyttet til sosial kompetanse (Frønes, 2006). Jeg vil komme tilbake til sosial kompetanse senere i kapitlet. En god interaksjon med sine klassekamerater, vil være sentralt for å kunne etablere vennskap og skape positive rasjoner med jevnaldrende (Nordahl et al., 2005).

En lærer som gir positiv oppmerksomhet til samtlige elever, og er flink til å skape gode relasjoner til elevene, vil ha betydning og påvirkning for elev-elev-relasjonene (Drugli, 2012). Elevene kan oppfatte læreren sitt syn på de andre elevene, og hvordan han/ hun forholder seg til dem. Elevene vil dermed kunne bli påvirket til å finne fram til det «gode» i hver og en, og akseptere sine klassekamerater for den de er (Drugli, 2012).

2.4.2 Betydningen av lærer-elev-relasjon

Relasjonskompetanse er en sentral del av det som kreves for å være en god lærer (Drugli, 2012). Den vil også ha betydning for kvaliteten på lærer-elev-relasjon. Læreren sin atferd skal kunne tilpasses samtlige elevers behov, og man skal være klar over sin oppførsel i samspillet med den individuelle eleven (Drugli, 2012). Drugli (2012) peker på at anerkjennelse og tillitt er svært sentrale kjennetegn på positive relasjoner mellom lærer og elev. Å gi ros blir ifølge Ogden (2015) uttrykt som pedagogikkens kraftigste virkemiddel. Gjennom å rose elevene for positiv atferd, og gi mindre oppmerksomhet til den uhensiktsmessige atferden, kan atferden

fremmes positivt. Læreren viser da oppmerksomhet til eleven, og viser troen på at eleven kan lykkes (Ogden, 2015).

Læreren sin væremåte vil være sentralt for å skape et godt læringsmiljø og påvirkning på elevenes atferd (Drugli, 2012). For å skape positive relasjoner med elevene, vil det være nødvendig at læreren blir kjent med elevene, og viser en interesse for de (Ogden, 2015). Læreren må vise at han/ hun bryr seg om elevene, gjennom å engasjere seg og ved å vise elevene oppmerksomhet. Ifølge Ogden (2015) bør samtlige elever sitte igjen med minst en positiv opplevelse etter endt skoledag. Empati er viktig å ha når det kommer til den voksnes rolle. En lærer som oppmuntrer og er flink til å påpeke det som går bra, vil være viktig (Nordahl et al., 2005). Drugli (2012) viser til at emosjonell nærhet, gode instruksjoner og evnen til å fremme elevenes selvdisiplin og selvkontroll er av betydning for lærer-elevrelasjon. En lærer som ikke får til å skape motiverende undervisning og ikke har evnen til å styre arbeidet til elevene, vil være med på å skape en forverret atferd blant elever som viser utagerende atferd (Nordahl et al., 2005). Regler som er klare og tydelige i klasserommet, vil være viktige faktorer å ta hensyn til når en har barn som viser utagerende atferd i klasserommet (D'Souza & Jament, 2015).

2.5 Forebyggende arbeid mot utagerende atferd

Som forebyggende arbeid mot elever som viser utagerende atferd, er søkelyset rettet på sosial kompetanse, selvfølelse og mestringsopplevelse, som forebyggende strategier i skolen. Slike innsatser vil blant annet kunne være med på å påvirke elevenes atferd og handlinger, og vil dermed være sentralt i arbeidet om å forebygge uhensiktsmessig atferd.

Solholm og Jakobsen (2009) viser til at variasjonen er stor når det kommer til barn og unge sin opplevelse av det å bli eksponert for risikofaktorer. Risikofaktorene kan være med på å skape en forverret utvikling av elevenes atferd. Elevene kan møte på risikofaktorer som det å oppleve dårlig tilhørighet og integrering i skolemiljøet, og vennegrupper som er avvikende (Webster-Stratton & Reid, 2006). Dersom barn og unge med atferdsproblemer blir eksponert for ensomhet, vil det være med på å påvirke og utvikle atferdsproblemene (Nordahl et al., 2005).

Ifølge Ogden (2015) kan atferdsproblemer være en forklaring på et samspill mellom omgivelsene og barns sosiale bakgrunn. Lærere og foreldre kan være med på å påvirke hvordan barnet oppfører seg. Fra læreren sitt perspektiv vil atferdsproblemer handle om at læreren ikke får undervisningen til å fungere. Problemet er at elevene ikke gjør det de får beskjed om og at de protesterer. Dette kan da være et resultat av at undervisningen enten er for vanskelig eller at den er uinteressant (Ogden, 2015). Elever med atferdsproblemer kan også være elever som er lukket og som ikke deltar i arbeidet med læringsmiljøet. Elevene er altså vanskelig å få kontakt med, da de kan virke triste og ensomme. Utagerende atferd vil ha en påvirkning på både elevenes faglige og sosiale utvikling på skolen, og dermed deres trivsel (Duesund & Oedegaard, 2018).

2.5.1 Sosial kompetanse

Som et forebyggende tiltak, vil det å skulle jobbe med elevenes sosiale kompetanse være sentralt. Sosial kompetanse vil stå sentralt når det kommer til forklaringer på atferden til elever som viser en utagerende væremåte (Ogden, 2015). Ogden (2015) peker på at de nødvendige ferdighetene kan ha falt bort under innlæring av sosial kompetanse, eller det kan være at barnet ikke tar i bruk ferdighetene. Sosial kompetanse blir beskrevet som: «Kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, og er en forutsetning for sosial mestring, sosial akseptering og for vennskap (Ogden, 2015, s. 27)».

For å oppfylle kravene om sosial kompetanse vil det dermed kreve at man kan utføre sosiale oppgaver ved å ta i bruk ferdigheter, tenkning og kunnskap. Videre beskriver Ogden (2015) sosial kompetanse som tre dimensjoner: en atferdsdimensjon som blir koblet opp mot sosiale handlinger, en kognitiv dimensjon som er rettet mot tenkning, og en emosjonell dimensjon som omhandler motiver og følelser. Sosial ferdigheter kan betegnes gjennom empati, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse (Ogden, 2015). Empati går ut på at man kan sette seg inn i hva andre føler og opplever. Samarbeid kan innebære å følge beskjeder og regler, det å dele med andre og det å hjelpe andre. Selvkontroll handler om å skulle kunne kontrollere følelsene sine, mens selvhevdelse omhandler å kunne uttrykke sine behov og meninger. Når det kommer til ansvarlighet, bygger det på barnets ansvarlige atferd. Det vil si at barnet skal kunne overholde normer og regler i både samfunnet og i familien (Ogden, 2015).

Lamer (2001) trekker inn lek som viktig for å kunne lære seg å beherske sosial kompetanse. Hun peker på at evnen til lek kan oversettes til sosial rollelek. Lek blir presentert som et av barns områder for å kunne ta del i noe sammen med andre. Barns sosiale kompetanse kan ses i samspill med deres evne til å leke med andre, ved at de skal kunne klare å tolke lekesignalet. Med andre ord skal de kunne skille lek fra andre aktiviteter. Lamer (2001) peker også på at barnet skal kunne bidra i leken ved å skape noe sammen med andre, og kunne akseptere når leken blir forandret. Deres evne til å samspille med andre kommer frem gjennom at barnet viser at de kan handle utfra de kravene de står ovenfor i leken. Lek bidrar dermed til at barnet skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse, og bli kjent med både seg selv og andre (Lamer, 2001).

2.5.2 Selvfølelse

God selvfølelse vil være med på å skape trygghet hos eleven, og er sentralt for å vite hvordan man skal handle i ulike situasjoner med andre mennesker. «God selvfølelse er å kjenne seg verdig sammen med andre, slik at vi tør å ta plass. Med gode følelser og vonde følelser (Øiestad, 2011, s. 23)». Selvfølelse handler om å kjenne til sine egne følelser og reaksjoner. Ved å ha kontakt med disse, skal man kunne utføre handlinger som er for det beste til både deg selv og andre (Øiestad, 2011). Øiestad (2011) illustrerer selvfølelsen ved to trinn: følelsen av deg selv på innsiden og det du gjør og sier. Dette omhandler at barn og unge har behov for å få hjelp til å kjenne på hvilke behov og følelser de selv har. I tillegg trenger de hjelp til å vite hvordan de skal uttrykke seg i møte med andre mennesker. Elevenes selvfølelse vil kunne bli fremmet gjennom å oppleve mestring (Øiestad, 2011). Elever som viser en utagerende atferd, kan ofte få en negativ selvoppfatning. Det er fordi de ofte får en følelse av de selv gjør noe galt og at de alltid er vanskelige (Nordahl et al., 2005).

2.5.3 Bandura- mestringsopplevelse

Bandura omtaler «selv-efficacy», det engelske begrepet for selvtro. Han peker også på elevenes mestringsopplevelse, som et sentralt begrep innen sin sosial-kognitive teori (Vasta, 1992). Det omhandler et individ sin tro på seg selv, det at en har evnen til å mestre ulike oppgaver i livet (Bandura, 1983). Innsats vil være avgjørende for å kunne løse oppgaver som er vanskelige. Eleven som subjekt eller individ bør få en opplevelse av å kunne løse slike oppgaver og oppleve mestring gjennom læring. Slik vil mestringsstroen kunne øke. Dersom man unngår slike oppgaver, og utsetter seg for enkle oppgaver gang på gang, vil

mestringstroen bli mindre robust, og man kan få en følelse av å ikke lykkes (Vasta, 1992). Skolen er stedet for å tilegne seg slik kunnskap, og opparbeide seg mestringsopplevelse (Vasta, 1992). Elevenes motivasjon, vil være av stor betydning for hvordan deres gjennomføring av ulike oppgaver vil bli erfart. Bandura (1986) omtaler motivasjon som en kognitiv prosess der et nettverk av årsaksstrukturer er med på å påvirke hverandre gjensidig. Faktorer som miljøbetingelser, individets aktive deltakelse og personlige faktorer spiller inn på både individets atferd og motivasjon (Bandura, 1986). Barn og unge som opplever at de ikke mestrer det de gjør, vil kunne oppleve å takle risikosituasjoner på en negativ måte, i motsetning av de som opplever mestring (Vasta, 1992).

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for studiens metodiske tilnærming. Først begrunnes det vitenskapsteoretiske grunnlaget som studien er forankret i. Videre belyses metoden som studien bygger på, og den metodiske prosessen og valg som har blitt tatt i utarbeidelsen av denne oppgaven blir presentert. Til slutt vil jeg foreta meg betraktninger om validitet og etiske hensyn.

3.1 Vitenskapsteori

I denne studien har det blitt benyttet en fenomenologisk tilnærming for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene. Gjennom et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv, blir informantenes erfaringer og perspektiver rundt et fenomen og deres oppfattelse av eller holdninger til virkeligheten studert (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien bygger på informantenes perspektiver og erfaringer, og hvordan de opplever fenomenene utagerende atferd og inkluderende læringsmiljø.

Et fenomenologisk perspektiv egner seg dermed svært godt i en slik kvalitativ tilnærming til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dalen (2011) peker på at det er opplevelsedimensjonen til intervjupersonene som blir fremmet, både i presentasjons- og analysedelen. I min studie vil perspektivene, erfaringene og opplevelsene til enkeltpersonene være utgangspunkt for innhenting av datamaterialet. Fenomenologien legger vekt på den subjektive erfaringen gjennom å være deltaker i verden (Johansson, 2016).

Kvale og Brinkmann (2015) peker på at det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å se ulike perspektiver hos intervjupersonen, og forstå deres dagligliv. For å kunne presisere denne dimensjonen, blir ofte begrepet «livsverden» benyttet (Dalen, 2011). Livsverden er et begrep som i hovedsak er applikert til filosofen Edmund Husserl. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver livsverden som hvordan individer møter verden i dagliglivet. Med andre ord deres umiddelbare opplevelser. Begrepet har i senere tid blitt sentralt i ulike fagområder innenfor kvalitativ forskning for å kunne fremme informantenes opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er slike opplevelser som er med på å skape virkeligheten, og jeg vil dermed belyse den opplevde virkeligheten fra intervjupersonenes perspektiver for å kunne få en forståelse av studiens fenomener.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler det kvalitative forskningsintervju som intervjupersonens forståelse av livsverden, nemlig deres perspektiver, opplevelser og erfaringer i gitte situasjoner. I denne masteroppgaven vil det bli tatt i bruk kvalitativ metode, og det skal bli utført en empirisk studie. Gjennom empirisk forskning, samler man inn datamaterialer, som i mitt tilfelle er gjennom intervjuer. Videre i prosessen skal man tolke og analysere den innsamlede dataen (Johannessen et al., 2016).

Min studie har som formål å innhenta data som er knyttet til læreres perspektiver og erfaringer med det å inkludere elever som viser utagerende atferd i læringsmiljøet. I studier som har behov for at informantene uttrykker seg og deler sine tanker, opplevelser og perspektiver, vil intervju som metode egne seg bedre enn for eksempel et spørreskjema (Johannessen et al., 2016). Intervju som metode gir muligheten til å komme inn på det problemstillingen spør etter, ved at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål dersom det er behov for at informantene utdyper mer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene avgjør hvilken metode som egner seg til studien (Krumsvik, 2014). Problemstillingen i denne oppgaven krever at forskeren kommer tett inn på informantene. Forskeren må dermed sette seg ned for å forstå informantenes perspektiver av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju som metode, vil i denne studien kunne hente den dataen som trengs for å kunne belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene.

3.2.1 Utvalg

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at et spørreskjema vil vært nødvendig dersom en har behov for et stort utvalg, mens et intervju egner seg dersom det er behov for et mindre utvalg. Prosjektets tidsplan vil i tillegg være avgjørende, slik at man har tid til å analysere alle intervjuene (Dalen, 2011). Med tanke på masteroppgavens tidsrom, valgte jeg å gi et forsøk på å innhente 5-7 informanter. Jeg valgte å komme med noen kriterier til informantene som skulle delta i mitt forskningsprosjekt. Det var for å sikre at lærerne hadde nok erfaring med utagerende atferd, og at de skulle kunne komme med gode eksempler på hvordan man kan inkludere elevene i læringsmiljøet.

Ved å ta i bruk et kriteriebasert utvalg, sikrer jeg meg at informantene vil ha nok kunnskap om fenomenene som skal bli undersøkt i studien (Dalen, 2011). Utvalgskriteriene var at lærerne skulle ha minst 3 års erfaring innenfor feltet. I tillegg skulle de ha erfaring med å være kontaktlærer og/ eller faglærer. Et slikt utvalg, er ifølge Dalen (2011) egnet til forskere som er mindre erfarne. Jeg vil selv påstå at jeg ikke har mye erfaring med å forske og intervju for å hente inn data til et prosjekt.

Et strategisk utvalg av informanter ble benyttet. Informantene ble hentet inn etter at det på forhånd hadde blitt gjort klart noen krav (Tjora, 2021). For å innhente informanter, startet jeg med å sende e-post til et bredt utvalg barneskoler der jeg la ved informasjonsskrivet (se vedlegg 2), og om det var noe interesse for å delta. Her opplevde jeg at flere skoler ikke svarte på e-posten, mens andre skoler meldte at lærerne var opptatte i denne perioden. Jeg valgte derfor å ringe inn til flere skoler, men fikk avslag her også. Dermed måtte jeg tenke ut andre måter å innhente informanter på. Jeg benyttet meg derfor av mitt lokale nettverk, og fikk videre hjelp av disse til å innhente informanter. Snøballmetoden ble dermed også aktivt tatt i bruk (Tjora, 2021). Ved å ta i bruk denne metoden, fikk jeg hentet inn 6 lærere. Studien baserer seg dermed på 6 informanter sine erfaringer og perspektiver rundt fenomenene utagerende atferd og inkluderende læringsmiljø. Jeg har valgt å omtale informantene med fiktive navn i oppgavens analysedel.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet med et fokus på studiens teoretiske grunnlag. Samtidig er spørsmålene utformet for å kunne innhente data som kan belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene (Dalen, 2011). Intervju som metode ble valgt for å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet. Det er den vanligste formen for intervjumetode, og den skal kunne være til hjelp for å følge opp viktige momenter som oppstår under selve intervjuet (Krumsvik, 2014). Det semistrukturerte intervjuet åpner opp for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, og en må ikke følge intervjuguiden slavisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden tar for seg spørsmål som er relatert til læringsmiljøet, inkludering, lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen med utgangspunkt i elever som viser utagerende atferd. Spørsmålene i intervjuguiden er knyttet til klassenivå/ egen praksis (Nordahl et al., 2009). Fokuset ble dermed rettet mot lærerens opplevelse av egen praksis, sosial kompetanse hos elevene og forebygging av uhensiktsmessig atferd i klasseromssituasjon. Intervjuguiden pekte også på det

Nordahl et al. (2009) omtaler som skolenivå. Her ble det utpekt et spørsmål om hvordan skolene arbeider med å forebygge utagerende atferd.

Før selve gjennomføringen av intervjuene, foretok jeg et pilotintervju. Dalen (2011) hevder at man må gjennomføre et slikt intervju for å kunne se om intervjuguiden er tilstrekkelig, og om den dekker det den var forventet å dekke. En får også testet ut seg selv som intervjuer, og sjekket ut om lydopptakeren fungerer slik den skal (Dalen, 2011). Jeg fikk erfart at jeg må la informanten bruke den tiden han eller hun trenger på å svare på de ulike spørsmålene, før jeg bryter inn og starter på neste spørsmål. I tillegg ble jeg bevisst på hvordan jeg kan komme med oppfølgingsspørsmål, og hvordan jeg skal vise informanten at jeg lytter til det de forteller. Under pilotintervjuet tok jeg notater underveis, i tillegg til lydopptak. Jeg ble dermed bevisst på at jeg mistet mye av det informanten fortalte, og valgte dermed å ikke gjennomføre notatskriving når jeg skulle intervjuer.

3.2.3 Gjennomføring

Før selve gjennomføringen av intervjuene, hadde informantene fått utdelt et informasjonsskriv som omhandlet prosjektets formål og hva det innebar å delta i prosjektet (se vedlegg 2). De fikk også presisert at opplysningene skulle bli anonymisert, at de kunne trekke seg når som helst og at det ble fulgt opp i henholdt til de etiske retningslinjene (NESH, 2018). Jeg valgte å minne informantene på deres taushetsplikt ovenfor elevene, og de fikk muligheten til å stille spørsmål til prosjektet. Informantene bekreftet på forhånd at det var greit at jeg tok i bruk lydopptak under intervjuet. Dalen (2011) peker på at å ta i bruk lydopptak vil sikre at man får tatt vare på informantens egne uttalelser. Det å ta i bruk lydopptak, gjorde at jeg ikke hadde behov for å skrive notater underveis. Man virker også mer til stedet ved å ha den fulle oppmerksomheten rettet mot intervjupersonen. Intervjuene foregikk på de ulike skolene, inne på et grupperom/ møterom slik at det ikke skulle oppstå distraksjoner fra andre (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under gjennomføringen av intervjuene startet jeg med å stille innledende spørsmål slik at jeg skulle få en forforståelse av hvor lenge informantene hadde jobbet i skolen, og hvilke erfaringer de hadde knyttet til skolesammenhengen. Dette kan knyttes opp mot det Dalen (2011) kaller for «traktprinsippet». Ved å ta i bruk innledende spørsmål, får man en fin start på intervjugjennomgangen, og informantene får muligheten til å bli «varme i trøya» før man går videre til hovedspørsmålene (Dalen, 2011). Her valgte jeg å ha en «passiv rolle» der jeg

lyttet og viste at jeg var interessert i å høre deres svar gjennom kroppsspråk og bekreftelser. Dette var for å ikke avbryte informantene, og for at de skulle ha muligheten til å prate seg ferdig før jeg brøt inn. Jeg kom med oppfølgings spørsmål og tok i bruk speiling, repeterte det informantene sa for å bekrefte at jeg har forstått det riktig (Lassen, 2014).

Etter at jeg hadde gjennomført flere intervjuer, ble jeg tryggere på min rolle som intervjuer. Jeg ble dermed mindre avhengig av å ha intervjuguiden tett på meg, og det gikk mer naturlig å intervjuer. Etter at intervjuene var gjennomført, skrev jeg ned notater for meg selv om hva jeg hadde plukket opp fra intervjuet. Jeg satt dermed igjen med notater og lydfiler etter gjennomførte intervjuer. Som Kvale og Brinkmann (2015) peker på, er det lydopptaket og den skrevne teksten som sammen fremstiller materialet som forekommer i analyseprosessen.

3.3 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006) peker på at tematisk analyse blir anvendt for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet en har samlet inn. Denne studien tar utgangspunkt i Johannessen et al. (2018) sin prosess av tematisk analyse, som består av 4 steg: *forberedelse, koding, kategorisering og rapportering*. Prosessen er inspirert av Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse, som inneholder 6 steg. Det vil være vanskelig å skille på disse stegene, da det er glidende overganger (Johannessen et al., 2018). Jeg vil derfor gjøre rede for de fire stegene i analyseprosessen av denne masterstudien.

3.3.1 Forberedelse

I det første steget i tematisk analyse, skal en gjøre seg kjent med datamaterialet (Johannessen et al., 2018). En viktig del av analyseprosessen, er transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Når materialet er transkribert, blir intervjusamtalene bedre egnet for analyse. Transkribering handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om å fikse en samtale mellom personer fra tale til skriftlig form. Jeg lyttet til lydopptaket som var tatt opp med diktafon-appen en rekke ganger, før jeg transkriberte. Dette var for å sikre meg at jeg fikk hentet opp det som ble sagt og formidlet på en riktig måte.

Transkriberingen var en prosess som gikk over flere dager, da hvert intervju varte i om lag 30 minutter. Dalen (2011) peker på at det er en fordel at forskeren selv gjennomfører transkriberingen. Jeg ble godt kjent med datamaterialet i denne prosessen. Transkriberingene

ble gjennomført raskt etter endt intervju. Da fikk jeg gjengitt intervjuet med et friskt minne på det informantene uttalte (Dalen, 2011). Jeg valgte å skrive det lydrett, slik informantene svarte på spørsmålene, for at jeg ikke skulle miste viktige detaljer som kunne synliggjøre informantenes perspektiver.

Gjennom å lese gjennom notater fra intervjuet og transkriberingen, fikk jeg en god oversikt over materialet som var samlet inn. Ifølge Braun og Clarke (2006) er det i denne fasen nødvendig å merke seg ideer eller notere ned interessant data, som en forberedelse til koding. Jeg leste dermed nøye gjennom dataen, og markerte data jeg så på som interessant, og skrev også ned notater på ideer som jeg merket meg under lesingen.

3.3.2 Koding

I steg nummer to, koding, skal en utfra den innsamlede dataen sette ord på betydningsfulle poenger, og fremheve disse. Disse overlapper hverandre ifølge Johannessen et al. (2018);

1. Skape en oversikt over meningen i datamaterialet.
2. Utvikle dypere og nye forståelser i materialet.
3. «Tilrettelegge dataen for den påfølgende kategoriseringsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 284)».

Ifølge Johannessen et al. (2018) blir koding sett på som en spørsmålsdrevet prosess. I denne fasen, tok jeg i bruk koding for hånd. Etter å ha skrevet ut de seks transkriberte intervjuene, startet jeg med å markere det jeg merket meg som viktig utfra ord, fraser, setninger og avsnitt som var i datamaterialet. Med andre ord, fremheve viktig data.

I margin oppsummerte jeg viktig poeng i stikkordsform. På denne måten vil det bli lettere å finne tilbake til viktige momenter (Johannessen et al., 2018). Jeg valgte å ta i bruk stikkord som gjenspeiler innholdets betydning. Dette omtaler Johannessen et al. (2018) som datanær koding. Jeg valgte dermed å ta for meg kodene «atferd som ikke passer inn» fremfor «atferd», og «forståelse for ulikheter» fremfor «ulikheter». På denne måten blir man mer bevisst på om begrepene en tar i bruk er relevant for innholdet i dataen. Samtidig vil man gjøre gode forberedelser til neste steg i analysefasen (Johannessen et al., 2018). Underveis noterte jeg ned egne refleksjoner i et notat på pc-en, som også Johannessen et al. (2018) peker på som

viktig. Kodingsfasen var en tidskrevende prosess, men jeg valgte å gjøre det nøye slik at jeg fikk med meg viktig data som skulle bli tatt i bruk.

3.3.3 Kategorisering

Det tredje steget i analyseprosessen er kategorisering. I steg nummer to, koding, var det et fokus rettet mot å studere små detaljer i materialet. I kategoriseringsfasen er det derimot sentralt å sette datamaterialet sammen til en større helhet (Johannessen et al., 2018).

Analysens temaer, blir lagt frem i kategoriseringsfasen. I denne fasen tok jeg utgangspunkt i kodene jeg hadde utarbeidet tidligere i prosessen, og skapte kategorier/ temaer som var betydningsfulle for å fremstille datamaterialet.

For å samle de ulike kategoriene, tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmålene skulle være til hjelp for å få en oversikt over hva som burde vektlegges (Johannessen et al., 2018). Jeg satte sammen koder som kunne knyttes opp mot hverandre, for å utarbeide hovedkategoriene.

Braun og Clarke (2006) peker på at de overordnede temaene blir dannet gjennom å foreta en vurdering av hvordan en kan kombinere de ulike kodene. Anker (2020) peker på at analyseprosessen inkludere et arbeid der man lager sammenhenger, altså at en ser etter likheter og mønstre i datamaterialet og drøfter dette opp mot teorien. Visuelle representasjoner vil være til stor hjelp for å sortere kodene i nye temaer (Braun & Clarke, 2006). Jeg utarbeidet dermed en tabell som skulle være til hjelp (se tabell 1). Tabellen inneholder både overordnede kategorier og underkategorier.

4.1 Læreres forståelse av utagerende atferd	4.2 Lærer- elev-relasjonen	4.3 Inkludering- en skole for alle
<ul style="list-style-type: none"> • Fysisk og verbal utagering • Atferd som ikke passer inn • Voldsom atferd 	4.2.1 Løfte frem positive sider hos eleven 4.2.2 Sårbarhet og selvfølelse 4.2.3 Elev-elev-relasjonen	4.3.1 Deltakelse- Å akseptere forskjellighet 4.3.2 Lekens betydning i elevfellesskapet <ul style="list-style-type: none"> • Lekegrupper • Sosial kompetanse 4.3.3 Ledelsen som en viktig støttespiller

Tabell 1: Studiens funn

3.3.4 Rapportering

I det siste steget i analyseprosessen, skal en presentere temaene og dets innholdet som ble utarbeidet tidligere i fasen, i oppgavens resultatdel (Johannessen et al., 2018). Johannessen et al. (2018) peker på at man i denne delen skal skrive frem forskningsspørsmålenes svar. Man må blant annet ha en tanke over hvilken rekkefølge temaene blir presentert i (Johannessen et al., 2018).

Ut fra de 3 forskningsspørsmålene, vil funnene bli presentert i følgende rekkefølge:

Forskningsspørsmål: *Hvordan forstår lærere fenomenet utagerende atferd?*

- Funn1: Læreres forståelse av utagerende atferd

Forskningsspørsmål: *Hvilken betydning har lærer-elev-relasjonen for å inkludere elever som viser utagerende atferd i læringsmiljøet?*

- Funn 2: Lærer-elev-relasjonen

Forskningsspørsmål: *Hvordan kan inkludering av elever som viser utagerende atferd virke forebyggende på den uhensiktsmessige atferden?*

- Funn 3: Inkludering- En skole for alle

3.4 Studiens kvalitet

I kvalitative studier, vil det være betydningsfullt å kvalitetssikre prosjektet gjennom reliabilitet og validitet.

3.4.1 Reliabilitet

Selv om reliabiliteten i en kvalitativ studie kan være vanskelig å møte, har jeg gjort et forsøk på å sikre påliteligheten gjennom redegjørelser av prosessen og egne forståelser i studien (Tjora, 2021).

Reliabiliteten, påliteligheten, handler om på hvilke måter studier er etterprøvbare og troverdige (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten har studiens metodiske valg blitt nøye beskrevet og gjort rede for gjennom metodedelen i oppgaven. Dermed vil leseren få et innblikk i studiens framgangsmåte, få et innblikk i om studien er troverdig og mulige målefeil vil være synlige. Gjennom å pilotintervjue, sikret jeg at spørsmålene i intervjuguiden ikke skulle misforstås, og det ga et innblikk i om det var behov for å justere og gjøre endringer.

Reliabiliteten vil kunne være synlig blant annet i intervjuguiden. Dersom man ikke retter spørsmålene i intervjuguiden til problemstillingen og forskningsspørsmålene, vil reliabiliteten i studien kunne bli redusert (Krumsvik, 2014). Krumsvik (2014) peker på at forskningsspørsmålene må være klare og tydelige. Under intervjuene, kom jeg med oppfølgingsspørsmål slik at jeg fikk bekreftet det informantene sa. I tillegg måtte jeg stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg følte at jeg ikke fikk svar på det som ble spurt. Kvale og Brinkmann (2015) opererer med at ledende spørsmål kan være med på å påvirke svarene som informantene oppgir. Det kan tenkes at hovedspørsmål 6 i intervjuguiden (se vedlegg 3) kan oppfattes som såkalt ledende, og en må dermed reflektere over om det har hatt en påvirkning på de gitte svarene til informantene. Derimot så tenker jeg at informantene selv har kunnet løftet frem viktige budskap som de har erfart, og at de selv har kommet med det gitte svaret.

For å styrke reliabiliteten i denne studien, ble det benyttet lydopptaker for å ta opp intervjuet. På denne måten vil man kunne få med seg alle detaljer, og lytte til hvordan informantene

velger å svare på spørsmålene. Jeg har også valgt å gjengi sitater fra de transkriberte intervjuene, i kapittel 4. På denne måten vil leseren komme tettere på empirien, og få en bedre tilknytning til studien som er gjennomført (Tjora, 2021).

3.4.2 Validitet

Validitet omhandler studiens gyldighet. Den skal sikre at forskningen måler det den er ment for å måle (Kvale & Brinkmann, 2015). Dermed vil studiens metode være avgjørende for resultatene av forskningen. Gjennom det kvalitative forskningsintervju og en fenomenologisk tilnærming, vil denne studien sikre gyldigheten gjennom informantenes egne perspektiver og erfaringer om utagerende atferd og inkluderende læringsmiljø. Innhenting av data kan dermed ses på som troverdig da informantene peker på egne opplevelser. Det kan allikevel tas i betraktning om informantene har lagt skjul på noe, som har gjort at man mistet helhetsinntrykket av deres perspektiver. Jeg fikk ikke inntrykk av at de har utelatt informasjon under intervjuene.

Maxwell (1992) beskriver validitet gjennom 5 kategorier: deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. De tre først nevnte kategoriene er mest sentrale i vurderingen av studiens validitet. Studien har ikke som formål å generalisere, da dette oftest er mer egnet for større kvantitative undersøkelser. Generalisering innebærer om resultatene kan overføres til andre, kontekster, situasjoner og intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er ikke mulig for denne studien. Det er i denne studien få informanter, og som Maxwell (1992) peker på, er det dermed ikke hensiktsmessig å generalisere resultatene. Evalueringsvaliditet vil på samme måte ikke være relevant for prosjektet. Maxwell (1992) hevder at denne formen for validitet ikke er sentralt i kvalitativ forskning.

Deskriptiv validitet omhandler forskerens evne til å gjengi korrekt informasjon av datamaterialet (Maxwell, 1992). Det ble dermed benyttet diktafon under intervjuene for å sikre at all informasjon ble korrekt sitert under transkribering av intervjuene. På denne måten vil man også kunne lytte på opptakene flere ganger for å fremstille informantenes perspektiver korrekt i transkriberingsprosessen. Informantenes erfaringer og perspektiver om utagerende atferd og inkluderende læringsmiljø var variert. De ga ingen entydig definisjon, så det kan svekke den deskriptive validiteten. Jeg har tatt høyde for dette ved å vise til hvordan informantene beskrev disse fenomenene under presentasjon av funn.

Når det kommer til tolkningsvaliditet, handler det om forskerens analyse og tolkning av datamaterialet, som videreformidle informantenes perspektiver på en slik måte at de kan kjenner seg igjen i drøftingsdelen (Maxwell, 1992). Dermed vil man se etter datamaterialets indre sammenhenger, og man vil kunne få en dypere innsikt i temaet som forskes på (Dalen, 2011). Gjennom oppfølgingsspørsmål og ved å gjengi informantenes uttalelser under intervjuet, ble det forsøkt å ivareta tolkningsvaliditeten under datainnsamlingen. Det ble også stilt åpne spørsmål til informantene, noe som medførte at informantene sto fritt ovenfor hva de skulle fortelle. Gjennom utarbeidelsen av den tematiske analysen kom jeg fram til 3 funn: læreres forståelse av utagerende atferd, lærer-elev-relasjonen og inkludering-en skole for alle. Videre i arbeidet med drøftingen, ble 3 nye kategorier utarbeidet utfra egne tolkninger av studiens empiri: en bred tilnærming til utagerende atferd, relasjoner som betydningsfullt i arbeidet med sosial kompetanse og et inkluderende fellesskap.

Teoretisk validitet omfatter samsvaret mellom studiens fenomener og i hvilken grad den anvendte teorien fremstiller slike fenomener (Dalen, 2011). I samsvar med Maxwell (1992) vil man altså skulle analysere teorien og tidligere forskning på en troverdig måte. På denne måten vil den teoretiske validiteten være knyttet til hvordan jeg tar i bruk tidligere forskning og teori for å definere sentrale begreper i oppgaven, som videre drøftes i analysen. Det vil også kunne bli synlig gjennom måten jeg bruker teorien for å drøfte informantenes perspektiver på. Dermed har jeg forsøkt å utarbeide et teoretisk grunnlag som skal fremstå transparent, for å så ta i bruk dette i drøftingen av informantenes perspektiver av de fenomenene som studeres.

3.5 Ethiske betraktninger

Studier som tar i bruk personer for å innhente datamaterialer, vil måtte ta etiske regler, prinsipper og retningslinjer i betraktning under hele prosessen (Johannessen et al., 2016). Man skal som forsker være bevisst på hvordan man henter inn og behandler data som er knyttet til personopplysninger. Det er for å ta hensyn til personvern (NESH, 2018).

Før en kan starte med selve prosjektet, må forskningen få tilrådning av Norsk senter for forskningsdata, NSD. Da det ble godkjent, startet jeg med innhenting av informanter. Informantene som ble hentet inn, fikk utdelt et informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 2). På denne måten blir forskningspersonen bevisst på hva han/ hun deltar i, og hva det

innebærer å være med i forskningsprosjektet (NESH, 2018). Jeg har derfor opplyst deltakerne om prosjektet både muntlig og gjennom samtykkeerklæringen, for at deltakerne i prosjektet skal vite hva de deltar i. Deltakelsen er frivillig, og før man starter å forske skal man ha fått samtykke fra de som deltar (NESH, 2018). Det er dette Dalen (2011) omtaler som et informert samtykke. Informantene skal dermed være opplyst om alt som berører deres deltakelse i prosjektet (Dalen, 2011). Deltakerne ble også opplyst om at de kan trekke seg når de vil (Kvale & Brinkmann, 2015).

Konfidensialitet blir svært viktig å ta hensyn til når en forsker på personer (NESH, 2018). På denne måten har jeg anonymisert informantene, slik at de ikke skal kunne gjenkjennes. Det ble dermed tatt i bruk pseudonymer på deltakerne i prosjektet. Deltakerne ble også opplyst om hvordan dataen skulle lagres og behandles, og at alt skjer i samsvar med NESH (2018) sine retningslinjer.

Under intervjuet, tok jeg i bruk diktafon som et hjelpemiddel. Lydopptak som blir tatt i bruk i denne studien, ses på som personopplysninger som kan være identifiserbart. Som NESH (2018) peker på, skal identifiserende opplysninger lagres separert fra andre forskningsmaterialer. Jeg måtte dermed registrere meg i nettskjema, og tok i bruk diktafon-appen. Her vil datamaterialet bli kryptert fra telefonen, og en må være innlogget på nettskjema for å kunne høre på lydfilen. Lydopptakene ble slettet etter at de var transkribert, og når det ikke lenger var behov for å ta de i bruk (Kvale & Brinkmann, 2015).

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet skal jeg legge frem funnene som er utviklet fra datamaterialet, hentet fra prosjektets seks informanter med pseudonymene Tina, Line, Tone, Ingrid, Sara og Maja. Funnene er basert på læreres forståelse av sin livsverden, og deres perspektiver på fenomenene som studeres, vil komme frem. Funnene vil bli lagt frem ved å fremme kategoriene som ble utarbeidet gjennom den tematiske analysen. På denne måten vil jeg sikre at studiens problemstilling og forskningsspørsmålene blir belyst gjennom presentasjons- og drøftingsdelen.

4.1 Læreres forståelse av utagerende atferd

Studien bygger på hvordan elever som viser utagerende atferd skal kunne bli inkludert i elevfellesskapet. Hovedspørsmålene i intervjuguiden ble innledet med læreres forståelse av begrepet utagerende atferd og deres perspektiver knyttet til dette. Det var for å få en forståelse av hvilke oppfatninger de ulike lærerne hadde av fenomenet. Som vi så i teoridelen, er begrepet utagerende atferd et begrep som kan oppfattes på flere måter. Dette kommer også frem blant de 6 informantene. Fenomenet ble forstått som fysisk og verbal utagering, atferd som ikke passer inn, at man boikotter ting og elevenes voldsomme atferd.

«.....utagerer gjennom å være urolige, bryte regler og komme med ufine kommentarer...barn som har vanskeligheter med å uttrykke seg. Jeg tenker at utagering ofte foregår når en elev ikke får til det han eller hun skal, og mister da kontrollen over følelsene sine» -Tone.

Dette peker informantene på som utagering i form av følelsesmessige perspektiver. Maja peker også på utagering gjennom dette perspektivet gjennom å sette elevenes atferd knyttet opp mot omgivelsene. Hun sier:

«Det er vel rett og lett at de ikke klarer å kontrollere seg. Det er noe som forårsaker denne utageringen, og det ligger vel som regel i at det er noen følelser som ikke er så «gode» hos eleven. De kan jo for eksempel ha dårlig følelser koblet til det miljøet de omgås. At de ikke har det så bra, enten at de da er i konflikter med andre eller at de ikke har det bra med seg selv» -Maja.

Tone peker også på at elevene kan være usikre på seg selv, noe som gjør at de reagerer med voldsom atferd. Ingrid definerer fenomenet som voldsom atferd. Hun oppfatter begrepet utagerende atferd som er vidt begrep. Når hun peker på hva det er, sier hun «*det er på en måte mer voldsom atferd enn det som passer seg i situasjonen*». Line derimot peker på at det er atferd som er uønsket. Det kan være både fysisk og verbal utagering, peker hun på. «*Atferd som er vanskelig for elevene det gjelder, og det påvirker klassemiljøet og de rundt*», sier hun. Line legger til:

«En ting er når man er liten. Når man blir større, for eksempel i 4.klasse og oppover, så blir det jo veldig synlig. For når du går i 1. og 2. klasse, så kan det være flere som har litt sånn utagerende oppførsel, ikke sant. Da du blir større, så blir det jo færre og færre, og da blir det også mere synlig» -Line.

Sara ser også på utagerende atferd som at elevene slår, sparker eller utagerer verbalt. «*Alle de utagerende ungene som vi har hatt i småskolen, de har ikke hatt det bra*», sier hun.

Tina har erfart at man må gjøre noe for å stoppe eleven når han eller hun utagerer. «*Det stopper ikke av seg selv*», sier hun. Hun peker på at utagerende atferd er atferd som ikke passer inn. I likhet med Ingrid, oppfatter hun fenomenet som svært vidt.

«Det kan være høylytt, fysisk, mer stille, at du ikke vil jobbe eller gjøre noe, at du boikotter ting, intrigemakeri, jentekonflikter og det kan være en person som stadig setter i gang ting» -Tina.

Hun legger til at den utagerende atferden kan forekomme både på fritiden og i klasserommet, men at det påvirker klasserommet i stor grad. «*Det blir på en måte lærerens ansvar å rydde opp i*», sier Tina.

4.2 Lærer-elev-relasjonen

Under intervjuene var det naturlig å stille spørsmål om lærer-elev-relasjonen for å kunne se hvilken betydning den har for elever som viser utagerende atferd. Informantene var svært enige her. De pekte på at lærer-elev-relasjonen er av stor betydning for å kunne fremme en trygghetsfølelse hos elevene. Det kommer frem at elever som viser utagerende atferd, ofte har

det dårlig med seg selv, men også når det kommer til å skape elevrelasjoner og vennskap. Læreren sin rolle blir dermed pekt på som svært viktig for å kunne forebygge denne uhensiktsmessige atferden. Line sier:

«Det er jo ingen elever som har lyst til å påføre andre, altså andre elever eller mennesker, vondt. Jeg tenker da at det er veldig viktig å huske på at det finnes ikke vanskelige barn, det finnes barn som har det vanskelig» -Line.

Hun er tydelig på at elevenes trygghet er svært viktig for at eleven skal kunne føle at de kan stole på deg som lærer. Flere av informantene påpeker at læreren blir en viktig støttespiller for elevene, og læreren må vise at han/ hun er interessert i å bli kjent med eleven på andre måter, enn kun fagrelaterte spørsmål. Ingrid og Maja er enige om at dette må være gjensidig for at elevene skal få et inntrykk av at læreren faktisk liker de.

«...også tenker jeg at de som på en måte har vanskeligheter for å høre på noen, hører hvert fall ikke på noen de ikke liker eller som de føler at ikke liker seg» -Ingrid.

«Tålmodighet» og «tidskrevende» blir brukt som uttrykk av flere av informantene om prosessen med å skape en god lærer-elev-relasjon. Spesielt når det gjelder elever som viser utagerende atferd. Line peker på at det spesielt kan ta tid med elever som har noe i bagasjen. Tina, er i motsetning til de andre informantene, mer kritisk når hun peker på viktigheten av lærer-elev-relasjonen. Hun peker på at relasjoner har mye å si, men at det ikke er løsningen på alt. Hun legger til:

«Da det er sagt, så har alle som har fulgt med litt i skoleutviklingen og idealer og tanker rundt det de siste årene, fått med seg at relasjonen er av veldig veldig stor betydning. Det er jo en selvfølge, det er klart at den er. Men å tro at det skal være nøkkelen til å løse alt, tror jeg ikke noe på» -Tina.

Hun peker videre på at man som lærer ikke kan tenke at «dersom jeg var bedre på relasjoner, ville alt vært løst. Andre ting må også på plass». Opp gjennom de 18 årene hun har jobbet i skolen har hun ikke sett store forandringer på hvordan man kan jobbe for å forebygge den utagerende atferden.

«Jeg kan ikke si at det har endret seg noe. Verktøyene som vi har er ikke veldig annerledes, bedre eller mer effektive nå enn for 18 år siden. Det vil jeg nesten påstå at det ikke er» -Tina.

Videre legger hun til:

«Det er egne erfaringer og opplevelser som gjør at man klarer å stå i det. Det er ingen nye ideer eller teorier, det er ingen hokkus-pokkus-løsning som forteller hva man skal gjøre. Det er relasjoner da» -Tina.

Tina peker på at man som lærer anerkjenner dette som en utfordring.

4.2.1 Løfte frem positive sider hos eleven

Flere av informantene peker på aktualiteten av å fremme det gode i hvert barn. Maja er veldig bevisst på at man skal bygge på de positive relasjonene. Hun legger til «*det er alltid noe å skryte av, det er alltid noe som er bra, så det å bygge på det*». For Tone er det også viktig å fremme det positive hos elevenes mestring og motivasjon. Dette gjør hun gjennom å rose eleven for noe han/ hun gjør som er bra. Hun peker på at hun for eksempel kan si «*så fint at du spurte han om å være med i leken*».

Også Tina peker på dette som svært viktig. Hun er fast bestemt på at man skal kunne gi positiv feedback så fort man har anledning til det. Læreren begrunner dette med at elever som viser en utagerende atferd ofte opplever det motsatte, altså kjefting og negative tilbakemeldinger. Sara kan si seg enig i dette. Hun peker på at det for henne har fungert å være på giversiden. «*Man bør være så positiv når det ikke skjer noe*», legger Sara til. Dermed unngår man at det negative hele tiden kommer fram, og at barnet alltid skal få kjeft, peker hun på.

I likhet med Maja, Tone, Tina og Sara fremmer også Ingrid viktigheten av å lete etter det gode i eleven. Hun er ærlig på at man som lærer kan oppleve at man ikke alltid er like stor fan av alle elevene. Ingrid forteller at hun har opplevd en elev som oppfattet at hun ikke var begeistret for eleven. Læreren sier videre: «*da måtte jeg jobbe med meg selv for å like eleven bedre*». Ingrid peker dermed på at hun selv går på aktiv leting etter det som er positivt med eleven. Hun legger til:

«Når jeg først finner de gode sidene, fremmer jeg disse. Setter søkelyset der. Sånn at de andre elevene ikke bare ser eleven som en bråkemaker, men også som for eksempel en minecraft-ekspert» -Ingrid.

Ingrid viser til hvilken betydning positive tilbakemeldinger har på både lærer-elev-relasjonen, men også til medelevene.

4.2.2 Sårbarhet og selvfølelse

Line prater om at elever som viser utagerende atferd, kanskje har opplevd dårlige relasjoner tidligere, enten om det er familiært eller om det er barnehage eller skole. *«De som har en utagerende oppførsel har mest sannsynlig fått veldig mye kjeft, de er sårbare»*, legger hun til. I likhet med Line, har også Sara erfart at elever som viser en utagerende atferd i småskolen ikke har hatt det bra.

«...de gikk løs på oss, sparket, spyttet, slo og brukte mange stygge ord... de var fryktelig aggressive. Vi fant ut at det var vold i hjemmet. Så det er vel de tingene jeg føler at det er mest av. At det er unger som ikke har det bra hjemme» -Sara.

Sara tror det spesielt er viktig å bygge relasjoner med barn som viser en utagerende atferd.

«De har behov for å få en følelse av at noen ser de, noen har troen på dem og at elevene skal ha det bra på skolen. Det skal være trygt og godt å være her» -Sara.

Tone legger også frem at *«en elev som har god relasjon til læreren sin, vil kunne føle på det å bli satt pris på, liksom bli anerkjent og vet at læreren ser deg»*. Hun viser også bevissthet ovenfor at usikkerhet hos eleven kan forekomme dersom eleven har en dårlig relasjon til læreren eller til klassekameratene sine. Tone legger til:

«Det vil jo igjen være med på å svekke elevenes selvfølelse. De vil jo da ikke føle seg bra nok, og kanskje de trekker seg mer tilbake, eller om de da utagerer, fordi de opplever å ikke bli sett eller hørt» -Tone.

Tone er veldig opptatt av at relasjoner har mye å si. Både for det å skulle føle seg inkludert, men også det å skulle opparbeide seg erfaringer knyttet til hvordan man skal samhandle med andre mennesker. Under intervjuet med Tina, kommer det frem at relasjonen til medelever også kan være sår, når det kommer til elever som viser utagerende atferd. Tina har erfart at det ofte er preget av konflikter. Elevenes sårbarhet kommer gjerne fram, peker hun på. «*De stoler ikke på seg selv og de har ikke så mye selvfølelse i det hele tatt. Da er det vanskelig å skulle gå inn for å være en god venn, når man ikke vet hva det innebærer*» legger hun til. Hun syntes dette er vanskelig.

4.2.3 Elev-elev-relasjonen

Informantene har til felles at de ser på relasjonen mellom elevene som svært viktig på skolen. Under intervjuet med Ingrid, blir det pekt på at det er lettere å skape relasjoner på småtrinnet enn det er på klassetrinn høyere opp.

Læreren har en betydningsfull oppgave når det kommer til å skape gode elev-elev-relasjoner, mener Ingrid. «*Dersom de voksne klart å vise de andre elevene de gode sidene til den utagerende eleven. Så er de en del av fellesskapet likevel*», sier Ingrid. Tone får frem at lærerens relasjon til elevene vil kunne påvirke relasjonen mellom elev-elev. «*Mine erfaringer er at relasjonene læreren har til sine elever, vil kunne smitte over på hvordan elevene er mot hverandre*», legger hun til.

Maja er derimot opptatt av at elevene skal være der for hverandre og at de skal kunne være gode venner.

«Vet eleven at de andre elevene liker meg, så vil jo automatisk eleven føle seg mer som en del av fellesskapet i klassen. Jeg ser for meg at jo mer en elev føler seg inkludert og som en del av fellesskapet, desto mindre sjanse er det for at eleven gjør noe som er dumt. At det kanskje kan være med på å gjøre at eleven utagerer mindre» -Maja.

Hun fortsetter med å fortelle at alle skal føle at de har en plass, og at de har noen som setter pris på dem. For Sara, er det viktig å se elevene i andre settinger enn kun på skolen. Hun drar dermed på elevenes kamper, for å se de i andre settinger. Hun legger videre til:

«Jeg har jo sett på mange fotballkamper blant elevene, fordi jeg syntes det er en så veldig fin måte å bygge relasjoner på, for du ser hvordan de fungerer sammen med andre» -Sara.

Læreren peker også på at hun liker å ta elevene med ut, ut fra klasserommet, for å skape gode relasjoner. Dette gjelder relasjoner knyttet til både lærer-elev og elev-elev. Som Tina har erfart, er elevenes relasjoner svært viktig. Det er viktig for å skape vennskap, peker hun på. Videre sier Tina:

«Det å ha hvert fall en venn, har mye å si. Hvis ikke vil det bare forsterke problemene, forsterke følelsene og utenforskapet, og følelsen av å ikke få det til.» -Tina.

Elevenes sosiale kompetanse må forstås opp mot relasjoner til jevnaldrende, og blir sett på som en viktig del av lærernes relasjonsarbeid.

4.3 Inkludering- En skole for alle

For å få en bedre forståelse for hvilken betydning et inkluderende læringsmiljø har for å kunne forebygge elevenes uhensiktsmessige atferd, var det nødvendig å stille spørsmål om et inkluderende læringsmiljø i intervjuguiden.

Under intervjuene kommer det fram at et inkluderende læringsmiljø kan oppfattes som trygt, der elevene kan utfolde seg og være seg selv. Det er sentralt for å kunne bygge opp elevfellesskapet. For å kunne skape et inkluderende læringsmiljø, setter flere av informantene «sammensetting av grupper» i fokus. De peker på at man skal være bevisst på hvilke elever som går sammen og ikke, både når det gjelder hvilke elever som skal leke sammen og hvilke elever som skal være på gruppe sammen. De peker spesielt på dette som veldig sentralt når man har elever som viser en utagerende atferd i klassen.

4.3.1 Deltakelse- Å akseptere forskjellighet

Et interessant funn i studien viser seg ved at samtlige informanter peker på viktigheten av at elever skal kunne godta forskjellighet i et fellesskap.

«.....hvis man får de med på å si at sånn er det med han, han trenger briller, hun trenger krykker, mens han trenger hjelp til å skrive. Bare det at barn lærer seg å godta alle» - Ingrid.

Ingrid viser her til at alle er forskjellige og at det skal være akseptabelt i elevmangfoldet. Tone ser i samsvar med Ingrid på dette som svært viktig. *«Elevene skal være bevisste på at man er ulike som mennesker, og har forskjellige behov»*, legger Tone til. Line prater mye med elevene om nettopp dette:

«Vi snakker en del om annerledeshet. Det er mye snakk om annerledeshet og hva man kan endre på, og hva man faktisk ikke kan endre» -Line.

Line er opptatt av å ha samtaler med barna om at man ikke alltid prøver å være slem, selv om man gjør noe som kan være dumt. *«Det kan være at eleven ikke har det bra inni seg»*, tilføyer hun. Det å bevisstgjøre elevene på dette, har hun positive erfaringer med.

Line peker på det å være ærlig og prate om ting, som svært viktig. At man kan jobbe i forkant med klassen, etter samtykke fra foresatte og elev, slik at klassen er oppmerksomme på at eleven har andre behov enn de andre. På denne måten vil eleven få en bedre forståelse av situasjonen.

I samsvar med Line, har Maja også erfart at man bør være ærlig på at ikke alle er like, og at man har ulike behov. *«Det hjelper ikke å skyve det under teppet og late som ingenting»*, legger hun til. Videre hevder hun at man skal bevisstgjøre elevene om at alle er like verdifulle selv om man som personer ikke er like.

Tina legger frem at elevene skal kunne tolerere og akseptere hverandre for den de er. Hun legger til at elevene skal ha forståelse for at andres kvaliteter og kvalifikasjoner er like gode som dine egne. En utfordring som Tina spesifiserer, er knyttet til elever som har andre verdi og tankegods i hjemmet de kommer fra. *«For da vil jo de elevene oppleve at det er veldig ulikhet på hvordan det de lærer og opplever hjemme, og de gangene hvor man trekker det opp i skolen»*, sier hun. Hun peker på at elevene kan få en følelse av å ikke være inkludert og kan føle seg utenfor på skolen.

Tina gjør seg også opp et bilde av hvilken betydning elevenes medvirkning har på læringsmiljøet.

«....dette med å la elevene medvirke på alt de kan medvirke på. Der de er med på å skape det trygge og gode klassemiljøet som man er ute etter. Så det er viktig at vi skaper noe sammen som klasse» -Tina.

For å skape en følelse av å være sosialt inkludert i elevgruppa, er mestring en vesentlig ting. Flere av informantene får frem at elevene må kunne oppleve mestring for å kunne skape positive øyeblikk, spesielt når man har elever som viser utagerende atferd. *«Et inkluderende læringsmiljø er at alle mestrer. Det tror jeg er alfa omega. For å få til noe, så må alle få noe som de mestrer, og selyfølgelig bommer man som lærer»*, peker Sara på.

4.3.2 Lekens betydning i elevfellesskapet

Inkludering i skolen kommer frem gjennom blant annet leken. Flere av informantene er særlig opptatt av lek som en betydningsfull rolle for å skape inkludering av elever som viser utagerende atferd. Maja er opptatt av at alle elevene skal kunne ha noen å leke med, og ikke minst det at alle kan leke med hverandre. Hun peker videre på at det sosiale fellesskapet, har en betydningsfull rolle på skolen.

«Det nytter ikke å være konsentrert og ha et fokus på det faglige dersom det sosiale ikke fungerer. Jeg vil påstå at det sosiale nesten er drivkraften for det resterende på skolen» -Maja.

For å fremme det sosiale og skape et inkluderende læringsmiljø, er Maja opptatt av lekegrupper i friminuttet. Det skaper variasjon på hvilke elever som leker sammen. Hun har erfart at man dermed får sett hvilke elever som går sammen, og ikke. Også Tone er opptatt av å rullere på elevene som leker sammen. *«Det gjør jeg kun innimellom dersom jeg føler at det er de samme som leker hele tiden»*, peker hun på. Gjennom inkluderende leker og aktiviteter, tydeliggjør hun: *«man må jo tenke litt på hvordan man kan ta i bruk disse aktivitetene da, sånn at de ikke får motsatt effekt. Man må ha tydelige regler»*. Tone legger også til at man må være bevisst på at alle elevene har forstått leken/ aktiviteten som skal gjennomføres.

Line er i likhet med de andre opptatt av lekeavtaler. Hun skyter inn at alt handler om tilrettelegging, når det kommer til et inkluderende læringsmiljø. Gjennom lekeavtaler får hun en oversikt over elevene som skal leke sammen i friminuttet, og elevene får selv lov til å bestemme hva de skal leke.

Som Ingrid peker på, er friminuttet et fint sted der man kan skape positive opplevelser.

«.....hvis man på en måte setter mye inn for at friminuttet skal fungere, at leken skal fungere og at de har noen å være sammen med i friminuttet, så kan de hvert fall glede seg til noe på skolen» -Ingrid

Noen av informantene er spesielt opptatt av at elevene må ha en forståelse for hvordan man skal forholde seg til andre barn, for at leken skal kunne fungere.

«Det er jo på skolen man ofte får seg venner og gode relasjoner til andre. Elevene vil jo kunne opparbeide seg erfaringer knyttet til hvordan man forholder seg til andre mennesker i et læringsmiljø» -Tone.

Gjennom sosial kompetanse, viser Tone til at det er på skolen man kan opparbeide seg en slik erfaring.

4.3.3 Ledelsen som en viktig støttespiller

Det var interessant å få et helhetlig bilde av hvordan skolene arbeider for å skape en inkluderende skole som skal ivareta samtlige elever, som blant annet elever som viser utagerende atferd. Informantene fikk dermed spørsmål om «Hvordan arbeider skolen for å ivareta inkludering av alle elever uavhengig av deres evner og behov?».

Flere av informantene løftet frem ledelsen som en viktig støtte i dette arbeidet. Sara peker på at rektor er spesielt flink til å ta hensyn til paragraf 9a. «*Tar alltid frem og lufter det, og er veldig opptatt av å ivareta alle elever*», sier hun. Hun legger til at alle i ledelsen er flinke til å ha samtaler med elever som ikke har det så bra, og som sliter. Tone peker også på at ledelsen aktivt blir tatt i bruk for å få råd og veiledning når det kommer til hvordan man kan skape en inkluderende følelse hos ulike elever. Line og Tina prater om at man på skolen deler ulike erfaringer knyttet til dette, på for eksempel personalmøter.

På skolen der Ingrid jobber peker hun på at de har et godt elevsyn. Hun peker på at man spør seg selv «*hvordan kan jeg klare å nå inn til han*», dersom det er elever som er vanskelig å forholde seg til. «*Vi er på en måte løsningsorienterte*», legger hun til. På skolen er de opptatt av «annerledes dager», som for eksempel idrettsdag eller karneval. Her blir det lagt et fokus på trygge omgivelser for samtlige elever. Ledelsen har i henhold til dette, et overordnet ansvar for å fremme hvordan skolen skal legge til rette for elevene som har behov for det, peker Ingrid på.

I dette kapitlet har studiens funn blitt belyst for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Læreres forståelse av utagerende atferd, viser seg å være et begrep som oppfattes på flere måter. Informantene fremhever relasjoner som viktig i arbeidet med å forebygge den uhensiktsmessige atferden, hvor sosial kompetanse står frem som vesentlig. Et inkluderende læringsmiljø viser seg hos informantene gjennom at man skal kunne godta forskjellighet i klassen. Ledelsen står frem som en viktig rolle i arbeidet om en inkluderende skole. Innunder dette funnet kommer også leken frem som vesentlig i arbeidet med elever som viser utagerende atferd. Videre i drøftingskapitlet vil disse perspektivene bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning, for å kunne utdype informantenes perspektiver på hvordan man kan tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil studiens empiriske funn bli drøftet opp mot tidligere forskning og teori som ble presentert i kapittel 2. Studiens funn vil bli drøftet gjennom 3 nye kategorier som er utarbeidet: en bred tilnærming til utagerende atferd, relasjoner som betydningsfullt i arbeidet med sosial kompetanse og et inkluderende fellesskap. Studiens forskningsspørsmål vil her belyses, og disse områdene blir dermed kastet lys over: læreres forståelse av fenomenet utagerende atferd, betydningen av lærer-elev-relasjonen for å inkludere elever som viser utagerende atferd og inkludering som forebyggende på den uhensiktsmessige atferden. Ut fra oppgavens forskningsspørsmål, vil man kunne besvare studiens problemstilling: *på hvilke måter kan læreren tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd?*

5.1 En bred tilnærming til utagerende atferd

Informantene har egne forståelser og perspektiver på hva de legger i begrepet utagerende atferd, og de trekker inn ulike aspekter i forståelsen av utagerende atferd. Forståelsene har allikevel sammenheng med hverandre, og det kan dermed tyde på at informantene til dels har samme forståelser av fenomenet. Det kommer tydelig fram at utagerende atferd blir oppfattet som et vidt begrep da informantene peker på at det kan være alt fra jentekonflikter, uønsket atferd, til verbal og fysisk utagering.

Informantene peker på at vi ofte ser på eleven som problemet, fremfor å se på hva som faktisk er med på å påvirke elevenes uhensiktsmessige atferd (Nordhelle, 2020). Informantene ser ut til å ha en forståelse for at det er flere faktorer som spiller inn. I samsvar med Nordahl et al. (2005) sin brede forståelse av atferdsproblemer, trekker flere av informantene inn en forståelse for at uhensiktsmessig atferd oppstår i samsvar med påvirkninger fra andre faktorer. Ulike systemer som barnet er en del av, kommer frem som mulige faktorer som kan være med på å forårsake elevenes uønskede handlinger.

Maja peker på at elevenes atferd kan være en reaksjon på at de ikke har det bra i det økologiske miljøet de er en del av. Dette utdypes av Nordahl et al. (2005) som en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene. Barnet er ikke i seg selv problemet, men man ser atferden i en sammenheng med andre faktorer. Som Nordahl et al. (2005) hevder, må en se på helheten av alle systemene som elevene møter på: familien, jevnaldrende og skolen.

Når det gjelder hvordan lærere forstår fenomenet utagerende atferd, drøftes følgende funn: problematferd etter alvorlighetsgrad, selvfølelse og de urolige barna.

5.1.1 Problematferd etter alvorlighetsgrad

Sett ut ifra Ogden (2015) sin fremstilling av problematferd etter alvorlighetsgrad, viser samtlige informanter en forståelse for at utagerende atferd kan forekomme i større og mindre alvorlighetsgrad.

Flesteparten av informantene viser en forståelse for fenomenet utagerende atferd på det nivået Ogden (2015) omtaler som norm-og regelbrytende atferd. Den utagerende atferden påvirker ofte klasserommet i stor grad, og det blir læreren sin jobb å rydde opp i dette, hevder Tina. Duesund og Oedegaard (2018) utdyper dette ved å hevde at den utagerende atferden ikke alltid starter i klasserommet, men det er her man må gjøre en innsats for å stoppe den.

Ingrid omtaler utagerende atferd som voldsom atferd som ikke passer seg i situasjonen. Som Ogden (2015) presiserer vil en lærer ha klare forventninger av hva som er passende atferd i klasserommet. Elevene skal kunne følge både normer og regler på skolen. En lærer vil derimot ha ulike oppfatninger av hva som er greit og ikke, og elevene skal kunne ta hensyn til dette.

5.1.2 Selvfølelse

Ogden (2015) opererer med at den utagerende atferden kan forekomme dersom elevene opplever motgang utfra sine subjektive opplevelser, slik som opplevelse av krenkelser i læringsmiljøet.

Flere av informantene, slik som Tone og Maja, knytter utagerende atferd opp mot elevenes subjektive følelser. Tone omtaler utagerende atferd i mange former, men hun legger særlig vekt på emosjoner i læringsarbeidet. Det at elevene har vanskeligheter med å uttrykke følelsene sine. Maja prater derimot om kontroll når hun omtaler utagerende atferd. Altså elevenes kontroll over seg selv, forståelse av selvkontroll. Selv om Tone peker på emosjoner og Maja knytter utagerende atferd opp mot kontroll, vil begge sine perspektiver eller forståelser kunne bli knyttet opp mot elevenes selvfølelse, selvtiltro eller selvkontroll (Ogden, 2015). Det at elevene ikke har kontroll over følelsene sine, kan tenkes å bli sett på som

motstand for elevene. Han eller hun kan oppleve å føle seg misforstått og at de ikke får den ønskede responsen fra andre i relasjonsarbeidet ved skolen. Øiestad (2011) peker på usikre elever, som kan være med på å skape en følelse av å ikke være trygge. Dette analyseres videre i relasjonsarbeidet i skolen.

5.1.3 De urolige barna

Uro i skolen er betegnelsen på utagerende atferd som blant annet blir brukt av Duesund og Oedegaard (2018) om elever som distraherer undervisningen. Det Ogden (2015) omtaler som undervisningshemmende atferd. Gjennom informantenes forståelse av fenomenet utagerende atferd, kommer det frem at det er atferd som er uønsket. Informantene fremmer det som at man som lærer har mulighet til å ta «kontroll» over de fleste situasjonene som oppstår gjennom en utagerende væremåte på småskoletrinnet. Lærerne kan med andre ord forebygge uhensiktsmessig atferd, og fremme atferd som er mer eller mindre uhensiktsmessig.

Line viser til at den utagerende væremåten kan være mer synlig jo lenger opp i alder man kommer. Den vil være mindre synlig på for eksempel 1. og 2. trinn da det er flere elever som er «urolige», hevder hun.

På den ene siden kan det tenkes at lærerne kan bidra med å forebygge en uønsket atferd på småskoletrinnet, da elevene stadig skal tilegne seg og lære seg hva som er lov og ikke. Sett fra den andre siden vil det være behov for å vite hvordan man kan hjelpe elevene med å forebygge denne atferden. Ifølge Ogden (2015) står dagens skole ovenfor blant annet atferdsproblemer som en uløst utfordring. I samsvar med Sørli og Ogden (2014), opplever også Tina at det ikke har skjedd store forandringer når det kommer til arbeidet med elever som viser utagerende atferd i skolen. Det kan dermed tenkes at skolene og lærerne fremover må sette et fokus rettet mot hvordan en kan arbeide med å forebygge utagerende atferd i skolen.

5.2 Relasjoner som betydningsfullt i arbeidet med sosial kompetanse

Ogden (2015) peker på at sosial akseptering er helt nødvendig for å kunne få seg venner. Sosial akseptering vil også kunne spille inn for å skape en bedre følelse hos individene, som igjen har betydning for elevenes selvfølelse, selvtiltro og selvkontroll. Informantene fremhever viktigheten av at elevene skal kunne føle seg trygge på skolen. Det kommer frem at

det spesielt blir viktig for elever som viser en utagerende atferd, da det ofte viser seg at disse elevene ikke har det bra. Det kan både gjelde i hjemmet, på skolen eller utenforskap i lærings- og oppvekstmiljøet. Informantene hevder at flere av barna kan oppleve å ha en lav selvfølelse.

5.2.1 Den trygge eleven

Trygghet blir pekt på som svært viktig i arbeidet med å forebygge elevenes uhensiktsmessige atferd. Øiestad (2011) peker på at god selvfølelse hos elevene er med på å skape en trygghetsfølelse. Som vi har sett i både teorikapittelet og hos informantene, er det i praksis ikke alltid like enkelt å skulle tilfredsstillende og møte alle elevers evner og behov i en inkluderende opplæring.

For det første vil arbeidet med elevenes selvfølelse være svært individuelt eller subjektivt for hver enkelt elev. Som lærer blir det viktig å arbeide for å hjelpe eleven med å skape en følelse av tilhørighet, kontroll og mestring. Informantene peker på at elever som viser utagerende atferd ofte kan være sårbare. Elevene opplever ofte å få negative tilbakemeldinger på deres oppførsel, både i interaksjon med lærere og medelever (Nordahl et al., 2005). Line peker spesielt på viktigheten av å fremme positive tilbakemeldinger og ha et fokus på å skape gode relasjoner for barnet. Dersom det er mulig å gjennomføre, kan det tenkes at barnet kan få en bedre selvfølelse og skape bedre selvtro.

For det andre vil det i arbeidet med å skape trygghet hos eleven kreve at det utarbeides gode relasjoner til både lærer-elev og elev-elev. Sara peker spesielt på elevenes behov for å oppleve at de blir sett og anerkjent av de rundt seg. I arbeidet om å skape relasjoner til elevene, kommer det fram av informantene at det er tidskrevende. Dette innebærer at man må være tålmodig. Elever som viser utagerende atferd, er elever som ofte ikke har det så bra. Som Line sier, har elevene blitt skuffet mange ganger tidligere. Øiestad (2011) peker på at man gjennom god selvfølelse vil ha kjennskap til sine egne reaksjoner og følelser. Læreren vil dermed få et ansvar for å tilegne denne kunnskapen til elevene, slik at samtlige elever kan utføre handlinger som er positive for både seg selv og andre. Man må dermed jobbe med å skape positive relasjonsopplevelser for elevene.

5.2.2 Læreren som støttespiller i arbeidet med å forebygge uhensiktsmessig atferd

Flere av informantene peker på at det vil det være viktig å fremme positivitet hos elever som viser utagerende atferd. Altså fremheve elevene når positive situasjoner oppstår. Som Caslin (2021) opererer med, opplever ofte disse elevene blant annet at læreren kan oppfatte elevene som selve problemet, framfor å se hva som forårsaker den uhensiktsmessige atferden hos eleven. Ingrid kommer her med et eksempel på at læreren må vise en gjensidig relasjon til elevene. Elevene må få inntrykk av at læreren faktisk vil bli kjent med dem (Ogden, 2015). Sara pleier derfor å se på elevenes kamper på fritiden, for eksempel fotballkamper. Hun peker på at det dermed er enklere å se hvordan elevene forholder seg til andre, på andre læringsarenaer. På denne måten vil man kunne skape en bedre lærer-elev-relasjon, og elevene opplever at læreren bryr seg om de.

Ingrid peker på at hun har opplevd en elev som fikk oppfatning av at hun ikke «likte» eleven. Usikkerhet kan ifølge Tone oppstå hos eleven dersom eleven ikke har gode relasjoner til læreren eller sine klassekamerater. Ingrid går derfor på aktiv leting etter positive sider hos eleven. Slik Ogden (2015) presiserer, vil en lærer kunne være med på å påvirke hvordan elevenes atferd utspiller seg, også i relasjon til medelever. Lærerens evne til å sette seg inn i elevenes følelser, og vise eleven at de er der for dem, kommer dermed frem som en betydelig faktor hos informantene. Dette fremstår også som sentralt for lærer-elev-relasjonen (Ogden, 2015). På denne måten vil elevene kunne oppleve en følelse av tilhørighet, der de får et inntrykk av at læreren og medelever bryr seg om de.

Relasjoner er svært avgjørende i arbeidet med å forebygge utagerende atferd. Dette kommer frem blant flere av informantene. Tina peker derimot på at relasjonene ikke er løsningen på alt. Hun hevder at det skal mer til enn det å ha gode relasjoner til elevene. Hun peker på at man ville stått foruten mye av den utagerende atferden, hvis det var så enkelt. Vi kan se at lærerne vil kunne være en viktig brikke i arbeidet med å forebygge elevenes uhensiktsmessige atferd, på den måten at de vil kunne være med på å bygge opp normer og regler som skal gjelde i deres klasse.

Elevenes uhensiktsmessige atferd, vil i samsvar med Duesund og Oedegaard (2018) påvirke elevenes trivsel på skolen. Kjennetegnene Ogden (2015) beskriver for skoler som ofte sliter med forebyggingen av atferdsproblemer, er med på å skape et bilde av viktigheten til elevenes trivsel og sosiale forhold på skolen. Kjennetegnene kan tenkes å ha en påvirkningskraft som

er med på å fremme enkeltelevers atferd, og elevene kan påvirke hverandre til å ikke følge normer og regler. Elevenes prestasjoner og atferd vil bli synlig gjennom dette. Skoler som derimot lykkes med blant annet læringsmiljøet, vil kunne tenkes å ha en bedre forutsetning for å redusere og forebygge problematferden til de elevene det gjelder. Også elevenes faglig og sosiale utvikling blir stimulert av atferden. Det vil med andre ord være av stor betydning at elevene skal føle tilhørighet og få et inntrykk av at andre bryr seg om de. På denne måten kan vi se på selvfølelse og tilhørighet som forebyggende arbeid mot utagerende atferd.

Lærer-elev-relasjonen vil ha en betydelig rolle for å skape god selvfølelse hos elevene, slik informantene peker på. Elevene bør selv kunne kjenne til sine egne følelser og reaksjoner, men som vi har sett, er det ikke alle elever som får til dette. Læreren må dermed fremstå som en støttespiller i dette arbeidet, slik Øiestad (2011) peker på. Dermed vil det å fremme positive sider hos eleven kunne være en mulig måte å forsterke elevenes selvfølelse på. Det kan tenkes at gjennom ros og skryt, vil elevene kunne oppleve en form for mestring. Og igjen som Øiestad (2011) fremhever, vil elevenes mestringsopplevelse kunne styrke deres selvfølelse. Ved at læreren viser elevene en tro på at elevene kan lykkes i det de gjør, vil elevene kunne forsterke sin selvfølelse. Det kan også tenkes at dette kan være med på å fremme elevenes motivasjon på skolen, og med det være et virkemiddel for å forebygge den u hensiktsmessige atferden. Dermed kan en se dette i lys av Nordahl et al. (2005) sin oppfatning av motiverende undervisning og sammenhengen med elevenes atferd.

Anerkjennelse og tillit fremstår som svært viktig for kvaliteten på lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Det vil for det første kreve at læreren setter et fokus på å fremme elevenes positive sider. Gjennom blant annet å rose elevene, slik Tone peker på. Læreren gir dermed et inntrykk av å ha troen på at eleven lykkes, noe som igjen kan være med på å fremme en positiv atferd (Ogden, 2015). Det vil for det andre være avgjørende for hvordan eleven opplever en gjensidig relasjon til læreren. Læreren må ifølge Drugli (2012) være bevisst på sin oppførsel i samspill med samtlige elever. Som Tone peker på, vil læreren sin relasjon til elevene være overførbart til elev-elev-relasjonen. En ser dermed hvilke muligheter læreren har til å kunne bygge og skape et inkluderende læringsmiljø som inneholder gode relasjoner.

5.2.3 Betydningen av sosial kompetanse for å skape relasjoner til jevnaldrende

I samsvar med Ogden (2015) sin forebyggende relasjonsstrategi om å utvikle elevenes sosiale kompetanse, peker informantene på at elever som viser utagerende atferd ofte har

vanskeligheter med å uttrykke seg i det sosiale miljøet. Noen av informantene peker på sosial kompetanse direkte, mens andre prater om det indirekte. Det er dermed grunn til å tro at lærerne har et fokus rettet mot elevenes sosiale kompetanse, og ser på det som viktig i arbeidet med å forebygge den uhensiktsmessige atferden.

Ogden (2015) peker på lærer-elev-relasjonen og elevenes behov for å kjenne på selvfølelse. Mine informanter peker på elevenes sosiale kompetanse som sentralt i arbeidet med å forebygge den uhensiktsmessige atferden. De mener at elever som viser utagerende atferd ofte har vanskeligheter med å finne seg en plass i det sosiale miljøet i skolen. Informantene presiserer at det å føle seg som en del av et fellesskap, kan virke forebyggende på den utagerende atferden. Det kan dermed tenkes at elevene vil kunne oppleve tilhørighet, og føle seg både sett, og som en betydningsfull deltaker i en gruppe. Igjen vil denne følelsen kunne føre til en forbedring på elevenes atferd.

Elevene bør med andre ord oppleve en interaksjon med jevnaldrende, som blant annet omfatter deres klassekamerater. Line påpeker at barna har behov for hjelp til å vite hvordan han eller hun skal beherske følelsene sine, og hvordan barnet skal gå inn for å være en god venn. Line viser altså en forståelse for elevens atferd knyttet opp imot selvfølelse og sosial kompetanse. Ogden (2015) opererer med slike evner, slik at elevenes sosiale kompetanse vil være betydelig i forhold til elevene som viser en utagerende atferd. På denne måten, tydeliggjør Line sin egen forståelse for at barnet, med hjelp fra en voksen, kan få til å endre den uhensiktsmessige atferden gjennom tilegning av sosial kompetanse.

Lærerens bidrag for å skape et fellesskap der alle elevene kan ta del på lik linje, kan bli sett på som en utfordring. En skal kunne møte mangfoldet som er i klassen, og dermed skal man ta hensyn til alle elevers evner og behov. Ikke nok med at læreren selv skal skape gode relasjoner til samtlige elever i klassen. Som lærer har man også et ansvar for å skape gode relasjoner elevene imellom. Som flere av informantene hevder, kan dette arbeidet være krevende. Elever som viser utagerende atferd, har ofte behov for å få hjelp til å utvikle deres sosiale kompetanse.

På den ene siden kan det tenkes at noen elever velger å ikke bruke ferdighetene som de har innlært seg om sosial kompetanse. På denne måten kan andre oppfatte elevene som «vanskelig» selv om eleven sitter på denne kunnskapen. Ogden (2015) peker også på dette

som et mulig utfall. Gode relasjoner til jevnaldrende vil kunne skape følelsen av tilhørighet. Som Nordahl et al. (2005) hevder, vil en god interaksjon til medelever være med på å utvikle vennskap. Maja har erfart at elever som føler tilhørighet, ofte utagerer i mindre grad. Det vil med andre ord kunne bli sett på som et forebyggende arbeid mot utagerende atferd. Gjennom gode relasjoner til jevnaldrende, opparbeider barnet seg erfaringer om hvordan de skal forholde seg til andre mennesker. Sosialiseringprosessen er dermed til stedet i arbeidet med å skape et inkluderende læringsmiljø der elevene har gode relasjoner (Frønes, 2006).

På en annen side vil det være grunn til å tro at elever som viser utagerende atferd ikke har tillært seg hvordan en skal være i samspill med andre mennesker (Ogden, 2015). Som Tina påpeker, vil det være vanskelig for elevene å være en god venn, når man ikke vet hvordan det fungerer. Ogden (2015) presiserer sosial kompetanse gjennom en rekke forståelser. Gjennom for eksempel selvkontroll og selvhevdelse, vil det kreve at barnet klarer å uttrykke seg og kontrollere sine følelser. Som vi har sett, kan dette være krevende for elevene som viser utagerende atferd. I tillegg stilles det krav til at eleven kan vise empati og samarbeide med de andre elevene (Ogden, 2015). En ser dermed at det er mye som blir forventet av deg som person når det kommer til å skulle ta del i det sosiale. Som Caslin (2021) hevder, kan elevene som viser utagerende atferd oppleve en følelse av ekskludering, da deres oppførsel er annerledes enn det som er forventet og akseptert. Læreren sin forventning til elever sin oppførsel, kan smitte over på elevene. De jevnaldrende kan dermed også få en følelse av at elevene som viser utagerende atferden, er annerledes. Det kan tenkes at den utagerende atferden kan bli forverret fremfor å bli forbedret, i og med at eleven opplever en følelse av ekskludering (Caslin, 2021). Med andre ord kan man se viktigheten av å føle tilhørighet. En kan også se hvilke muligheter læreren har til å påvirke de andre elevene om at nettopp denne eleven som viser utagerende atferd, er like bra som de andre.

5.3 Et inkluderende fellesskap

Informantene gir uttrykk for en bred forståelse av inkluderende læringsmiljø. De retter oppmerksomheten mot et læringsmiljø som er trygt og godt der samtlige elever kan være seg selv. Dette kan rettes inn mot et inkluderende fellesskap der alle elevene deltar og medvirker (Magnússon, 2019).

Tidligere forskning om inkluderende læringsmiljø peker på at det er en utfordring knyttet til å skape en skole for alle (Ainscow, 2020; Fasting et al., 2011; Fylling, 2007; Haug, 2014; Mitchell, 2015). Det skal nå belyses ulike faktorer som spiller inn for å kunne utvikle et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd.

5.3.1 Fellesskap- Følelsen av tilhørighet

Det å godta forskjellighet i en klasse blir som tidligere nevnt, pekt på som et svært sentralt perspektiv fra flere av informantene. En klasse består av et mangfold av elever, som har ulike forutsetninger og behov (Ogden, 2015). Mitchell (2015) omtaler aksept som å anerkjenne menneskelig mangfold. Line peker på at det er nødvendig å prate med elevene om ulikheter. På denne måten vil elevene få en forståelse av situasjonen, og det vil være lettere for de å akseptere at det er slik. Elevene må også kunne forstå at man kan endre på noen ting, når det blant annet kommer til atferd. Det vil her være lærerens jobb å skape gode rammer for hvordan elevene skal oppføre seg på skolen (D'Souza & Jament, 2015). Samtidig vil det være viktig å ikke legge skjul på at det er noen ting som ikke kan endres på. Med denne forståelsen hos elevene, vil det å akseptere mangfoldet i klassen være mer forståelig (Mitchell, 2015).

Sett i forhold til Ainscow og Miles (2008) sin kategori «visjon», peker også informantene på en klasse som godtar forskjellighet, som en klasse med et inkluderende læringsmiljø. Sett fra den ene siden vil elever som lærer seg å akseptere individers ulikheter, kunne skape bedre tilhørighet til andre mennesker. Det å oppleve vennskap med sine klassekamerater, blir omtalt som offentlige og private goder (Magnússon, 2019). Her vil elevene kunne få en forståelse for at alle er bra nok som de er, og med hjelp fra hverandre vil man kunne bli sterkere (Ainscow, 2020). Sett fra en annen side vil det kunne tenkes at det vil være enklere å være seg selv i en klasse som respekterer at man har ulike verdier. Slik Tina peker på, er det viktig at elevene forstår at andre sine verdier, er like bra som dine egne. Hun peker også på dette med verdier som en utfordring i skolehverdagen. Spesielt når det kommer til elever som har andre verdier hjemme enn det som kreves av elevene i et fellesskap på skolen. Her vil elevene det gjelder kunne få en følelse av ekskludering, av den grunn at de føler at de ikke passer inn i fellesskapet på samme måte som de andre elevene.

5.3.2 Lek som et forebyggende arbeid mot utagerende atferd

Flere av informantene viser til lek som sentralt i skolen og i arbeidet med å forebygge utagerende atferd. Leken vil blant annet være betydningsfull for å utvikle vennskap, men også for å skape et fellesskap der mangfold er akseptert. Gjennom lek, vil man kunne sikre deltakelse. Slik Haug (2014) presiserer, skal elevene kunne ha gode opplevelser av fellesskapet sammen med sine klassekamerater. Elevene skal kunne ta del etter deres evner og behov. Det vil med andre ord være betydelig at elevene får utviklet sin sosiale kompetanse gjennom å leke med sine klassekamerater.

Informantene peker blant annet på lekegrupper som en løsning på å inkludere alle elever i lek. På denne måten sikrer man seg at elevene får rullert på hvem som leker sammen. Det vil også være til hjelp for læreren å se hvilke elever som kommer godt overens og ikke. Lekens betydning blir framhevet av Maja som en pågangsdriver til alt annet på skolen. Hun peker på at det faglige ikke vil fungere dersom elevene ikke fungerer sammen sosialt. Som Ogden (2015) hevder, er det viktig at elevene får minst en positiv opplevelse i løpet av endt skoledag. I samsvar med dette, peker Ingrid på at friminuttet er et sted hvor de fleste elever trives. Ved å skape positive opplevelser gjennom blant annet at alle elevene har noe å leke med, vil elevene kunne sitte igjen med en god følelse.

Det kommer også frem blant informantene at man må ha tydelige regler under leken, slik at samtlige elever vet hvordan man skal gjennomføre den eller integrere med medelever i klasserommet. Leken som betydningsfull i arbeidet med å forebygge utagerende atferd kan også knyttes opp mot selvtiltro og mestringsopplevelser i klasserommet. På denne måten vil elevene oppleve en tro på seg selv, da de opplever å beherske eller mestre noe (Bandura, 1983). Dette utpeker seg dermed som hensiktsmessig for elever som viser en utagerende atferd. Gjennom mestring, vil elevene kunne føle på økt selvtillit og selvkontroll. Det kan dermed tenkes at eleven ikke har behov for å utagere, da de opplever positive følelser, motivasjon og mestring i klasserommet. Igjen kan dette ha en «effekt», som en mer hensiktsmessig atferd hos eleven. Elevene vil i samsvar med Bandura sin sosial-kognitive teori takle risikosituasjoner på en bedre måte enn barn og unge som ikke opplever mestring (Vasta, 1992).

Slik Tina trekker frem, vil det være svært viktig å la elevene medvirke når en skal skape et inkluderende klassemiljø. På denne måten vil elevene kunne oppleve at de er betydningsfulle,

og sammen med andre kan de skape noe fint og godt sammen. I Haug (2014) sin horisontale dimensjon, blir medvirkning pekt på som et viktig bidrag for å fremheve en inkluderende praksis i skolen. Elevenes stemmer skal bli hørt, og det kan dermed tenkes at elevene selv vil føle at de aktivt er en del av et inkluderende læringsmiljø, dersom de har fått medvirke i læringsmiljøet.

Som vi har sett, fokuserer Ogden (2015) på ferdigheter, kunnskap og holdninger når han tar for seg støtte og utvikling av sosial kompetanse blant elevene. Lamer (2001) peker derimot også for leken, og legger et fokus på hvilken betydning leken har for å kunne utvikle barns sosiale kompetanse. Gjennom Lamer (2001) sin forståelse av sosial kompetanse, kommer det frem at barnet skaper noe sammen med andre, og at barnet blir kjent med både andre og seg selv. Det kan tenkes at empati kan trekkes inn her (Ogden, 2015). Elevene vil kunne tilegne seg empati gjennom elevenes sosiale kompetanseutvikling. En kan dermed se at leken kommer frem som svært viktig for elever på småskoletrinnet. Dette kommer frem hos informantene. Ikke bare for å kunne fremme elevenes sosiale kompetanse, men også for å skape variasjoner i det elevene gjør i skolearbeidet. Med små kropper som har behov for å være i bevegelse, vil det naturligvis også kunne forebygge den utagerende atferden hos elever som begynner å bli urolige. Informantene viser til en taus kunnskap om at læreren kan være med på å påvirke elevenes atferd på småskoletrinnet.

5.3.3 Ledelsen og en inkluderende skole

Som flere av informantene hevder, er ledelsen viktig å ta i bruk under arbeidet med å inkludere samtlige elever, uansett elevens evner og behov. Som Mitchell (2015) presiserer må ledelsen sette realistiske mål i henhold til en inkluderende opplæring, realistiske forventninger til elevens utbytte og læring. Gjennom et engasjement for mangfold, vil ledelsen kunne påvirke skolen i retning av et positivt syn på inkludering av alle i læringsmiljøet (Mitchell, 2015). Dette var et utilsiktet funn i denne masterstudien, ledelsen vil ha en sentral plass i arbeidet med å oppnå mer inkluderende læringsmiljø ved skolene. Sara peker for eksempel på at ledelsen er veldig gode på å utføre samtaler med elever som ikke har det så bra. De blir med andre ord aktivt tatt i bruk der det er behov, for å være til støtte for lærerne i arbeidet med en inkluderende skole. Dette kan forstås i henhold til Mitchell (2015) sin omtale om at ledelsen bør sette et fokus på positive resultater på elever som er vanskeligstilte. Informantene peker også på at ledelsen og andre kollegaer blir tatt i bruk for å få råd og veiledning på veien

mot å inkludere alle. Dette samsvarer med Ainscow (2020) sitt perspektiv på at lærere skal bli veiledet i en retning mot å utvikle inkluderende praksiser.

6 Avsluttende betraktninger

Gjennom denne studien har følgende problemstilling blitt undersøkt: «*På hvilke måter kan læreren tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd?*». Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedfunnene som ble gjort rede for i drøftingsdelen. Videre vil jeg redegjøre for studiens begrensninger. Til slutt vil jeg komme med noen refleksjoner knyttet til arbeidet med denne masteroppgaven, og komme med forslag til videre forskning på temaet.

6.1 Oppsummering av problemstilling

Utagerende atferd forstås som et vidt begrep blant mine informanter, da utagerende atferd kan defineres på flere måter. Informantene peker på at det kan være alt fra fysisk og verbal utagering, til uønsket atferd og konflikter. Informantene viser til at de har en forståelse for at det ligger en toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene (Nordahl et al., 2005).

Det å forstå elevatferd er dermed hensiktsmessig å ta i betraktning, når en skal tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd. Informantene peker på at disse barna ikke har det så bra med seg selv, de har lav selvfølelse. På denne måten vil det kreve at læreren kan tenke ut mulige faktorer som kan være med på å bygge barnet opp igjen, slik at selvfølelsen øker. Trygghet, som barns selvkontroll og selvtiltro, vil være viktige faktorer for motivasjon og mestring. Informantene får frem at læreren kan «forme» elevene, og fremme atferd som er mindre uhensiktsmessig ved å ta kontroll over situasjoner som oppstår.

I arbeidet med elever som viser utagerende atferd, vil lærernes relasjonsarbeid ha en betydningsfull rolle. Dermed vil lærerne være opptatt av å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Elevene opplever ofte tilbakemeldinger som ikke er veldig positive, og de kan være sårbare. Dette kan være med på å fremme elevenes uhensiktsmessige atferd, da de ikke vet hvordan de skal reagere og beherske følelsene sine.

Informantene peker på at det å fremme positive tilbakemeldinger er svært viktig i arbeidet med å forebygge uhensiktsmessig atferd. Elevene vil da også kunne oppleve at lærerne og de andre elevene har troen på dem.

Elevenes medbestemmelse, vil også være betydningsfullt for å kunne skape et miljø der elevene føler at de har tatt del av og er en del av noe felles med andre. Det å føle seg som en del av et fellesskap, kommer frem som forebyggende når det gjelder elevenes uhensiktsmessige atferd. Informantene peker på at elevene som viser utagerende atferd, kan ved hjelp fra en voksen forebygge den uhensiktsmessige atferden, ved å skape erfaringer knyttet til sosial kompetanse. Informantene peker på leken som viktig i arbeidet med elevenes sosiale kompetanse. Gjennom lek vil man kunne skape vennskap, og man lærer seg å forholde seg til andre. For å sikre at alle barna har noen å leke med, er lekegrupper noe som gjenspeiler seg hos flere av informantene. Dermed får man inkludert alle elevene i det sosiale liv i konteksten det gjelder. Flere av informantene peker på at det sosiale på skolen kan være viktig for å få andre situasjoner til å fungere. Leken kan også knyttes opp mot mestringsopplevelser. Gjennom å beherske leken, vil elevene kunne oppleve en mestringsfølelse (Bandura, 1983). Elever som er urolige, vil gjennom lek kunne utfolde seg og på denne måten være med på å forebygge den utagerende væremåten. Lek vil dermed ha en sentral rolle i arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø på småskoletrinnet.

Informantene peker på at alle elevene skal kunne være seg selv i et trygt og inkluderende læringsmiljø. Dette krever at klassen godtar forskjellighet og meningsmangfold, at man har ulike forutsetninger og behov. Elevene vil gjennom å kunne prate om forskjellighet, få en bedre forståelse av at alle er ulike, og at man er like mye verdt. Gjennom å akseptere ulike verdier, vil klassens tilhørighet kunne bli bedret (Ainscow, 2020). Man lærer seg å være deltaker i en menneskelig mangfoldighet. I et inkluderende fellesskap på skolen, blir ledelsen en viktig støttespiller. Dette gjenspeiler seg hos flere av informantene. Ledelsen vil kunne gi råd og veiledning til hvordan man skal gå i retning mot et inkluderende fellesskap, og vil kunne sikre at skolen utvikler inkluderende praksiser.

Som svar på problemstillingen, vil et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd kreve et fellesskap som godtar elevmangfoldet, og aksepterer ulikheter. Læreren kan gjennom å ta kontroll over situasjonen, forebygge og få frem en mer hensiktsmessig atferd hos elevene på småskoletrinnet. Dermed er det også behov for at lærerne har en forståelse for hva utagerende atferd innebærer. Det vil også kreve at elevene opplever positive tilbakemeldinger, som kan skape en bedre selvfølelse, selvtiltro og mestring hos elevene. Relasjoner til medelever og lærere vil kunne stå frem som en viktig faktor for å skape et mer inkluderende læringsmiljø. Leken vil være betydningsfull i dette arbeidet, og vil

på denne måten kunne fremheve utvikling av elevenes sosiale kompetanse i fremtidens skole. For å fremme inkluderende praksiser i skolen, vil også ledelsen ha en sentral rolle i denne skoleutviklingen.

6.1.1 Begrensninger ved studien

Det kan sies at en begrensning er studiens utvalg. 6 informanter er ikke et særlig stort antall, og det kan dermed pekes på at det er for få deltakere til at studien skal være generaliserbar. Desto bredere utvalg en har, jo mer konkrete svar vil en få i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien bidrar allikevel til forskningen ved å studere læreres perspektiver på hvordan lærere tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd.

Studien har i tillegg et homogent utvalg, og det kan tenkes at det kunne forekommet andre perspektiver på fenomenene utagerende atferd og inkluderende læringsmiljø, hvis man for eksempel hadde intervjuet spesialpedagoger eller ledelsen. Informantenes perspektiver ble drøftet opp mot tidligere forskning og teori som er gjort rede for i oppgaven, for å løfte frem deres utsagn. På bakgrunn av det det finnes lite forskning som peker i en kritisk retning på utagerende atferd, ble det dermed en utfordring knyttet til å sette informantenes perspektiver inn mot kritiske synspunkter.

6.1.2 Refleksjoner og forslag til videre forskning

Denne studien ble utviklet på bakgrunn av at det er for mange elever med utagerende atferd i skolen. Studien omfatter 6 læreres perspektiver på temaet, og med det, rommer den ikke store deler av fagfeltet. Allikevel bidrar studien med å gi en dypere innsikt i hvordan man som lærer kan tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd. Dette er da drøftet opp imot tidligere forskning og teori om temaet, for å løfte frem lærernes perspektiver.

Av studiens 3 funn, kom lek opp som et tydelig funn blant informantene. Lek var ikke et utgangspunkt for spørsmålene i intervjuguiden, men ble allikevel et viktig funn å ta med seg i studien. På denne måten har jeg lært at det kan oppstå uventede funn, som allikevel kan fremstå som tydelige og viktige for å svare på studiens problemstilling.

Som forslag til videre forskning, vil det være interessant å se på elevenes perspektiver rundt deres opplevelse av å bli inkludert i læringsmiljøet. Da ville man fått et innblikk i deres tanker og følelser knyttet opp til hvordan de føler at de blir tatt imot, av både lærere og andre elever. Med andre ord deres relasjoner til andre, deres sosiale kompetanse. Også dette med hvilke følelser som oppstår hos eleven når de opplever at deres atferd blir uhensiktsmessig. På denne måten kan man skape en bedre forståelse for hvorfor elevene gjør som de gjør. Med bakgrunn i at det er lite forskning knyttet til atferd på småskoletrinnet, vil det dermed være hensiktsmessig å gjennomføre forskningen på småskoletrinnet. Her kan en også knytte inn lekens betydning i arbeidet med å forebygge den uhensiktsmessige atferden. En annen innfallsvinkel vil være å intervju et større antall lærere knyttet til inkludering av elever som viser utagerende atferd. Det ville så vært interessant å observere lærere i arbeidet med inkludering av disse elevene. Da ville man fått en forståelse for hvordan lærer og elev samarbeider, og fått et innblikk i om elevene blir inkludert i klassen slik læreren peker på.

Arbeidet med dette prosjektet har vært lærerikt. Jeg sitter nå igjen med bredere kunnskap om elever som viser utagerende atferd, og har en bedre forståelse for hvordan man kan oppnå inkluderende læringsmiljøer.

7 Litteraturliste

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic journal of studies in educational policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of personality and social psychology*, 45(2), 464-469. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.464>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge- utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caslin, M. (2021). 'They have just given up on me' How pupils labelled with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD) experience the process of exclusion from school. *Support for learning*, 36(1), 116-132. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12341>
- D'Souza, M. & Jament, J. (2015). Providing effective support to teachers in addressing social, emotional and behavioural difficulties in mainstream classrooms in a Bangalore pre-primary school. *Support for learning*, 30(3), 239-251. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12093>
- Dahl, U. (2019, 9.mai). *Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen*. Utdanningsnytt <https://www.utdanningsnytt.no/angst->

[fagartikkel-psykisk-helse/samarbeid-om-og-med-elever-som-sliter-med-utagerende-eller-tilbaketrekkende-atferd-i-skolen/219871](https://doi.org/10.1017/S0140525X05000063)

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Depue, R. A. & Morrone-Strupinsky, J. V. (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding: implications for conceptualizing a human trait of affiliation. *Behav Brain Sci*, 28(3), 313-350. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000063>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk
- Duesund, L. & Oedegaard, M. (2018). Students' Perceived Experience of Disruptive Behavior in Schools: A Comparative Study between Schools in the US and Norway. *Nordic studies in education*, 38(2), 138-154. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-04>
- Fasting, R., Hausstätter, R. S. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 85-90. <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-01>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Fagbokforlaget.
- Fylling, I. (2007). Tilpassing for alle? - Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 303-315. <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-05>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johansson, K. (2016). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi- et essay i vitenskapsteori*. Norsk forening for musikkterapi. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kakoullis, E. J. & Johnson, K. (2020). *Recognising Human Rights in Different Cultural Contexts: The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Palgrave MacMillan.
- Kjærnsli, M. & Rohatgi, A. (2016). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli & F. Jensen (Red.), *Stø kurs: Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 172-190). Universitetsforlaget.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215027463-2016>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode- ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig revolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (2001). *Du og jeg og vi to: om å fremme barns sosiale kompetanse*. Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L. (2014). *Rådgivning: kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- 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. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-300.
<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS journal*, 5(1), 9-30.
<https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- NESH. (2018, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den forskningsetiske komiteen.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nordahl, T., Kostøl, A. K. & Mausethagen, S. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene* (3). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordhelle, G. (2020). Fallgruver i sakkynndigarbeid. *Tidsskrift for familierett, arverett og barnevernrettslige spørsmål*, 18(1), 79-87. <https://doi.org/10.18261/issn.0809-9553-2020-01-05>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Elevene sitt skolemiljø* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/>
- Solholm, R. & Jakobsen, R. (2009). Atferdsvansker. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 86(1), 4-17. <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-1838-2009-01-02>
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190-202. <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework For Action On Special Needs Education*. UNESCO.
- Varcoe, L. & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational psychology*, 34(3), 323-337.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- Vasta, R. (1992). *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. Jessica Kingsley Publishers.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2006). Treatment and Prevention of Conduct Problems: Parent Training Interventions for Young Children (2-7 Years Old). I K. McCartney & D. Phillips (Red.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (s. 616-641). Blackwell.
- Ødegård, M. (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 203-212. <https://www-idunn-no.ezproxy.oslomet.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-06>
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

705732

Prosjekttittel

Et godt læringsmiljø- Inkludering av elever med utagerende atferd

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Knudsmoen, hegknu@oslomet.no, tlf: 94356760

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emilie Strøm Anthonsen, emilie-anthonsen@hotmail.com, tlf: 41552435

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

06.01.2022 - 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 vedlegg den 06.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022

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.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

Personverntjenester 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/eller 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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Et godt læringsmiljø- Inkludering av elever som viser utagerende atferd

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er hvordan læreren kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø for elever som viser utagerende atferd. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er i forbindelse med en masteroppgave jeg skal skrive. Den har som formål å undersøke hvordan læreren kan inkludere elever som viser utagerende atferd i læringsmiljøet. Problemstillingen i dette prosjektet er: På hvilke måter kan læreren tilrettelegge for et godt læringsmiljø for barn og unge som viser utagerende atferd?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

~~OsloMet~~ er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet da jeg er interessert i å intervjuere lærere med minst 3 års erfaringen i feltet. Det skal intervjues 5-7 lærere. Lærerne skal være kontaktlærere eller faglærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet skal jeg ta i bruk intervju som metode. Jeg skal ta i bruk en intervjuguide som jeg har utarbeidet på forhånd. Spørsmålene tar utgangspunkt i informantenes egne erfaringer med inkludering av elever som viser utagerende atferd. Jeg skal ta i bruk lydopptak under intervjuene, slik at jeg ikke skal miste viktig informasjon. Lydopptakene skal transkriberes i etterkant av intervjuet. Lydopptakene og dataen vil bli lagret på et sikkert sted, slik at ingen skal kunne hente opplysningene jeg får fra informantene. Dataen vil også bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke 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.

- Ditt navn og andre opplysninger som vil kunne identifisere deg, vil bli erstattet av et annet navn, slik at ingen skal kunne gjenkjenne at det er deg. Dataen vil bli adskilt fra øvrige data.

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. Ved prosjektslutt vil lydopptak og annen informasjon som har blitt hentet opp under prosjektet, bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet 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, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI)
Tlf: 67237777
- Prosjektansvarlig, Hege Knudsmoen
E-post: hege.knudsmoen@oslomet.no
- Student, Emilie Strøm Anthonsen
E-post: emilie-anthonsen@hotmail.com

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Et godt læringsmiljø- Inkludering av elever som viser utagerende atferd», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektslutt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Før intervjuet:

- Introdusere prosjektet.
- Informere intervjupersonene om deres mulighet til å trekke seg når de vil.
- Informantene skriver under på samtykkeerklæring.
- Informere om deres taushetsplikt.
- Informere om at det blir tatt opp lydopptak- dette skal anonymiseres under transkribering. Forteller også informantene om lagring og sletting av lydopptaket.
- Muligheter for å stille spørsmål før intervjuene starter.

Innledende spørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
2. Hvilken utdannelse har du, og hvilke erfaringer har du i skolen?
3. Hvilket klassetrinn underviser du på?
4. Hvilken stilling har du nå?

Hovedspørsmål:

1. Hva legger du i begrepet «utagerende atferd»?
2. Hvilke erfaringer har du knyttet til elever med utagerende atferd? Kan du komme med noen eksempler på episoder som har skjedd.
3. På hvilken måte vil lærer-elev-relasjonen være av betydning for inkluderingen av elever som viser utagerende atferd?
4. Hvordan legger du til rette for å fremme relasjonen mellom lærer-elev, spesielt når det gjelder elever som viser utagerende atferd?
5. Hvordan legger du til rette for å fremme relasjonen mellom elev-elev, spesielt når det gjelder elever som viser utagerende atferd?

6. Har du erfart at relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev har en betydning for at elever som viser utagerende atferd skal føle seg inkludert i elevfellesskapet? Hvis ja, kan du utdype? Hvis nei, hvorfor?
7. Hvordan hjelper du eleven som viser utagerende atferd med å få en følelse av å være sosialt inkludert i klassen og i elevgruppa?
8. Hva anser du som et inkluderende læringsmiljø, og hvilken betydning har et godt læringsmiljø for elevene, spesielt når det gjelder elever som viser utagerende atferd?
9. Hva anser du som gode måter for å inkludere elever med utagerende atferd i elevfellesskapet?
10. Hvordan tilrettelegger du for barn med utagerende atferd (når det kommer til fellesskapet i klassen)?
11. Hvordan arbeider du for å skape et godt psykososialt klassemiljø?
12. Hvordan samarbeider du med foreldrene til barn med utagerende atferd?
13. Hvordan arbeider skolen for å ivareta inkludering av alle elever uavhengig av deres evner og behov?

Avslutning:

Er det noe du vil legge til/ tilføye som du føler at du ikke har fått sagt?