

# **MASTEROPPGAVE**

**M1GLU19**

**Mai 2024**

«Relasjon, relasjon, relasjon»

En kvalitativ studie av hvordan lærere inkluderer elever som strever med utagerende atferd i klasserommet

«Relationship, relationship, relationship»

A qualitative study of how teachers' include students who struggle with challenging behavior in the classroom

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Amalie Ødemark Michaelsen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Lærere møter stadig elever som utfordrer, til ulike tider og av ulike årsaker. Mange forbinder de utfordrende elevene med utagerende elever, fordi det er disse elevene som forstyrrer og hindrer undervisning, skaper bråk og uro, og i tillegg fremstår de ofte som truende og konfliktskapende. Elever som strever med utagerende atferd, kan ofte oppleve at de er mislikt og utstøtt fra fellesskapet fordi de ofte blir kritisert, korrigert, belært, avvist, oversett eller overhørt. De utagerende elevene er også blant de mest ensomme barna i skolen, og har derfor et behov for å bli sett, hørt, og føle på tilhørighet.

Studien baserer seg på Haug (2020) sine fire utfordringer som han hevder at lærere kan støte på i arbeidet med inkludering i skolen; *felleskap, medvirkning, deltakelse og utbytte*. Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere arbeider for å inkludere elever som strever med utagerende atferd i klasserommet. Problemstillingen for oppgaven er: «*Hvordan arbeider en grunnskolelærer for inkludering av elever som strever med utagerende atferd inne i klasserommet?*».

For å besvare problemstillingen for denne oppgaven, benyttet jeg en kvalitativ metode hvor det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer. Utvalget består av tre lærere som arbeider på småtrinnet på Østlandet. Datamaterialet fra intervjuene ble analysert ved bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Funnene viser at hvilken lærer som møter elevene er av stor betydning for hvordan lærere legger til rette for inkludering av utagerende elever i klasserommet. Tittelen for oppgaven baserer seg på en uttalelse fra en av informantene, og gjenspeiler essensen av oppgaven. Gjennomgående i oppgaven fremheves viktigheten av å utvikle trygge og gode relasjoner mellom elevene og læreren, og er fundamentalt for å skape et inkluderende læringsmiljø for alle. I tillegg er det sentralt å betrakte mangfoldet som en ressurs, og arbeide for et åpent klasserom preget av aksept og anerkjennelse. Informantene i studien utrykte utfordringer knyttet til å balansere hensynet til enkeltelevers behov opp mot hensynet til fellesskapet. Slike utfordringer er en daglig realitet for lærere og utgjør en stor del av læreres profesjonelle hverdag.

## Abstract

Teachers constantly encounter challenging students, at different times and for different reasons. Many associate challenging students with challenging behavior, because these are the students who disturb and disrupt lessons, creates noise and disruption, and often appear threatening and conflict-causing. Students who struggle with challenging behavior often experience being disliked and excluded from the environment because they are frequently criticized, corrected, lectured, rejected or ignored. Challenging students are also among the loneliest children in school, and therefore have a need to be seen, heard, and feel a sense of belonging.

The study is based on Haug's (2020) four challenges that he claims that teachers may encounter in their work with inclusion in schools: *community, involvement, participation* and *benefit*. The aim of this assignment is to examine how teachers work to include students struggling with challenging behavior in the classroom. Therefore, the research question for the study is: "*How does an elementary school teacher work to include students struggling with challenging behavior inside the classroom?*"

To address the research question for this study, I used a qualitative method involving semi-structured interviews. The sample consisted of three teachers working at the lower primary level in the Eastern region of Norway. Data from the interviews were analyzed by using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). The findings indicate that teachers who interact with students play a significant role in how teachers facilitate the inclusion of student with challenging behavior in the classroom. The title of this study is based on a statement from one of the informants and reflects the essence of the study. Throughout the study, the importance of developing safe and positive relationships between students and teachers is emphasized, as it is fundamental in creating an inclusive learning environment for all. Additionally, it is essential to view diversity as a resource and work towards an open classroom characterized by acceptance and recognition. Informants in the study expressed challenges related to balance the needs of individual students and the class as a whole. Such challenges are a daily reality for teachers and are of great significance in their professional teaching practice.

## Forord

Det er med stor glede og stolthet jeg presenterer denne masteroppgaven, som markerer avslutningen på en lærerik utdannelse ved Oslomet. Jeg ser tilbake på en studietid med både oppturer og nedturer. Til tider har det vært utfordrende og krevende å arbeide med masteroppgaven, men motivasjonen for å bli ferdig utdannet som lærer, og at en skal ut i fulltidsjobb har vært en stor bidragsyter. Gjennom denne oppgaven har jeg hatt muligheten til å utforske og fordype meg i et tema jeg finner interessant, og håper mine funn og analyser vil være til nytte og inspirasjon for deg som leser. Med dette er det flere personer jeg ønsker å takke.

Først vil jeg rette en stor takk til min veileder Ulla Lundqvist for verdifull veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, motivasjon og oppløftende ord når prosessen har vært krevende og jeg har stått litt fast.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine tre informanter for deres deltakelse i denne studien. Tusen takk for at dere ønsket å dele deres erfaringer og refleksjoner med meg. Uten dere ville ikke dette vært gjennomførbart.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til venner og familie for at dere har vist stor interesse for oppgaven min, og støtten dere har gitt igjennom hele perioden. Spesielt vil jeg rette en stor takk til min storesøster Marthe, som gjennom hele studieløpet har lest igjennom oppgavene mine, korrigert og gitt konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært til stor hjelp og inspirasjon. Helt til slutt vil jeg takke min kollokviegruppe for fem fine år med gode samtaler, latter, frustrasjon og morsomme diskusjoner. Sammen har vi oppmuntret hverandre og holdt motet oppe i utfordrende perioder. Dere har vært uvurderlige gjennom hele studieperioden og jeg setter stor pris på vårt vennskap.

Takk til dere alle!

Oslo, mai, 2024

Amalie Ødemark Michaelsen

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>I</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>II</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>III</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2 STUDIENS FORMÅL .....	2
1.2.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	2
1.3 AVGRENSNING.....	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR .....	3
<b>2.0 LITTERATURGJENNOMGANG</b> .....	<b>5</b>
2.1 BEGREPSAVKLARING.....	5
2.1.1 <i>Inkludering</i> .....	5
2.1.2 <i>Utagerende atferd</i> .....	10
2.2 OPPLÆRINGSLOVA.....	11
2.3 TEORETISK RAMMEVERK .....	12
2.3.1 <i>Forebygging av utagerende atferd</i> .....	12
2.3.2 <i>Toleransevinduet</i> .....	13
2.3.3 <i>Klassemiljø og klasseledelse</i> .....	15
2.3.4 <i>Relasjon</i> .....	17
2.4 OPPSUMMERING AV LITTERATURGJENNOMGANG .....	19
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>20</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	20
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU .....	21
3.2.1 <i>Intervjuguide</i> .....	22
3.2.2 <i>Pilotintervju</i> .....	22
3.2.3 <i>Utvalg og rekruttering</i> .....	23
3.2.4 <i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	25
3.3 STUDIENS KVALITET .....	26
3.3.1 <i>Reliabilitet</i> .....	26
3.3.2 <i>Validitet</i> .....	26

3.4 ETISKE OVERVEIELSER .....	28
3.4.1 Frivillig informert samtykke.....	28
3.4.2 Personvern og hensyn til tredjepart.....	29
3.5 PLAN FOR ANALYSE.....	29
3.5.1 Analyseprosessen .....	30
<b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>33</b>
4.1 FORSTÅELSE AV BEGREPENE INKLUDERING OG UTAGERENDE ATFERD .....	33
4.1.1 Inkludering .....	33
4.1.2 Utagerende atferd .....	35
4.2 FOREBYGGING AV UTAGERENDE ATFERD .....	36
4.2.1 Relasjon.....	38
4.2.2 Medvirkning .....	41
4.2.3 Tilpasset opplæring .....	43
4.2.4 Klassemiljø.....	44
4.3 HÅNDTERING AV UTAGERENDE ATFERD .....	44
4.4 OPPSUMMERING AV FUNN.....	47
<b>5.0 DISKUSJON .....</b>	<b>48</b>
5.1 INKLUDERING – «INGEN SKAL GÅ ALENE» .....	48
5.2 UTAGERENDE ATFERD – «FRA LAVT TIL HØYT PÅ KORT TID».....	49
5.3 TILHØRIGHET TIL FELLESKAPET .....	50
5.4 MEDVIRKNING OG ELEVENES STEMME: LÆRERENS ROLLE I Å BALANSERE BEHOVENE .....	51
5.5 DELTAKELSE – RUTINER OG FORUTSIGBARHET.....	54
5.6 TILRETTELEGGINGER I OPPLÆRINGEN FOR ET TILFREDSSTILLENDENDE UTBYTTE .....	55
<b>6.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>58</b>
6.1 BEGRENSNINGER OG VIDERE FORSKNING .....	60
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>65</b>
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....	65
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....	67
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA SIKT .....	71

## 1.0 Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, 9A-2). I skolen er mangfoldet stort og det stilles derfor store krav til læreren for å imøtekomme alle de ulike forutsetningene og behovene elevene har. Lærere møter stadig elever som utfordrer, til ulike tider og av ulike årsaker. Mange forbinder de utfordrende elevene med utagerende elever, fordi det er disse elevene som forstyrrer og hindrer undervisning, skaper bråk og uro, og i tillegg fremstår de ofte som truende og skaper konflikter (Kinge, 2020, s. 31-32). Elever som strever med utagerende atferd, kan ofte oppleve at de er mislikt og utstøtt fra fellesskapet fordi de ofte blir kritisert, korrigert, belært, avvist eller oversett. Kinge (2020, s. 64-65) påstår at elevenes atferd signaliserer at elevene har et behov for å bli sett, anerkjent og forstått i større grad enn andre barn. Lærere må bry seg om elevene, være nysgjerrig og ha et ønske om å forstå, for å kunne hjelpe elevene best mulig. Drugli (2013, s. 125) hevder at elever som utfordrer, opplever ofte å bli avvist av jevnaldrende på grunn av atferden deres. Dette påvirker sosial utvikling og læring negativt. Likevel er det ikke alle som strever med utagerende atferd som opplever avvising fra jevnaldrende, fordi de i tillegg til negativ atferd, utviser positiv atferd. De utagerende elevene er blant de mest ensomme barna i skolen (Drugli, 2013, s. 127), og har derfor et behov for å bli sett, hørt, og føle på tilhørighet.

Når det gjelder begrepene inkludering og utagerende atferd, er det ingen klare definisjoner i forskningen fordi det er to komplekse fenomener (Drugli, 2013, s. 71; Haug, 2021; Sollesnes, 2018, s. 41). Ifølge Sollesnes (2018, s. 41) er det skolens ansatte som bestemmer hva som anses som utagerende atferd i skolesammenheng, og derfor er det naturlig at forståelsen av begrepet er forskjellig fra lærer til lærer. I de siste tiårene har det blitt brukt flere ulike begreper for å beskrive fenomenet vanskelig atferd; *atferdsvansker*, *sosiale og emosjonelle vansker*, *atferdsavvik*, *uansvarlig atferd*, *tilpasningsvansker*, *mistilpasning* og *utagerende atferd* (Endrerud, 2003, s. 4; Ogden, 2022, s. 12). Alle disse begrepene antyder at årsaken til problemene ligger hos individet, men ifølge Sollesnes (2018, s. 42) vil et relasjonelt syn på elevenes atferd redusere den utagerende atferden. Utfordringene ligger ikke nødvendigvis hos eleven alene, de kan også oppstå i sosiale settinger, som skolen og læreren er med på å rammesette. Det er aldri én bakenforliggende årsak til at barn utvikler slik atferd (Drugli, 2013, s. 71). Utagerende atferd viser seg alltid innenfor en kontekst, og derfor er det viktig at

læreren undersøker individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer for å forstå det enkelte barnets utfordringer og kartlegge hvilken støtte og hjelp barnet trenger (Drugli, 2013, s. 71). I denne oppgaven vil jeg benytte meg av begrepet *utagerende atferd* og *strever med atferd* for å forenkle og systematisere oppgaven. Dette begrepet beskrives av Kinge (2020, s. 36-37) som elever som har vansker, og på grunn av manglende struktur, forutsigbarhet, forståelse og tilrettelegging, opplever disse elevene ofte stress og maktesløshet, og noen elever uttrykker dette ved å opptre utagerende.

## 1.2 Studiens formål

På bakgrunn av at elever som strever med utagerende atferd i klasserommet ofte opplever utenforskap, og er blant de mest ensomme barna, ønsker jeg å få innblikk i hvordan lærere arbeider for å inkludere denne elevgruppen i klasserommet. I lys av dette er derfor formålet med denne oppgaven å avdekke de ulike strategiene og tilnærmingene lærere benytter for å skape et trygt og støttende læringsmiljø for alle. Ved å få innsikt i lærernes praksis og erfaringer, håper jeg å identifisere effektive metoder for inkludering og belyse utfordringene lærerne står overfor i skolehverdagen med fokus på inkludering. Studien er relevant på grunn av det økende fokuset på anerkjennelse og mangfoldet blant elever, samt skolens oppgave i å danne hele mennesket og ruste elevene for samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3; Opplæringslova, 1998, §1-1).

### 1.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette er problemstillingen for denne masteroppgaven som følger:

***«Hvordan arbeider en grunnskolelærer for inkludering av elever som strever med utagerende atferd inne i klasserommet?».***

For å konkretisere problemstillingen har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål. Oppgaven vil derfor fokusere på disse spørsmålene:

- Hvordan forstår lærere på barnetrinnet begrepene inkludering og utagerende atferd?
- Hvilke pedagogiske strategier benytter grunnskolelærere for å forebygge og håndtere utagerende atferd?
- Hvordan skaper lærere et inkluderende fellesskap som legger til rette for elevenes medvirkning?



- Hvordan arbeider lærere for å øke utbytte og deltakelse for elever som strever med utagerende atferd i klasserommet?

### 1.3 Avgrensning

Grunnet oppgavens omfang har jeg foretatt meg noen avgrensninger. Primært har jeg avgrenset oppgaven til å fokusere på hvordan lærere på barnetrinnet inkluderer elever som strever med utagerende atferd i klasserommet, og hvordan de arbeider for å forebygge og håndtere utagerende atferd som oppstår i klasserommet. Videre har jeg foretatt et valg om å utforske og fokusere på elever som befinner seg i bekymringsfasen (Utdanningsdirektoratet, 2014). I denne fasen får elevene ordinær opplæring, og spørsmålet om eleven får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen stilles. Bekymringen kan skyldes at eleven har utfordringer enten faglig eller sosialt. I bekymringsfasen vurderer, tester og justerer en ulike tiltak for å se om det har en ønsket effekt (Utdanningsdirektoratet, 2014). Jeg har foretatt meg disse avgrensningene på bakgrunn av at elever som strever med utagerende atferd, ofte har tilleggsvansker og/eller diagnoser som ADHD, autismspekterforstyrrelse og Tourettes syndrom (Kinge, 2020, s. 36).

### 1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler med flere underkapitler innenfor hvert hovedkapittel. I det første kapittelet presenterer jeg innledningen, der jeg introduserer bakgrunnen for valg av tema, studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 redegjør jeg for relevant teori og tidligere forskning på feltet. I dette kapittelet vil teori om inkludering og utagerende atferd, samt flere underkapitler innenfor forebygging av utagerende atferd presenteres. Der vil teori om toleransevinduet og regulering, klassemiljø og klasseledelse, og relasjon redegjøres for. Metodekapittelet, kapittel 3, tar for seg studiens metodiske valg og design. Dette inkluderer detaljer om vitenskapsteori, kvalitative intervjuer, utvalg, datainnsamling, etiske betraktninger og analyseprosessen. Det fjerde kapittelet gjør rede for prosjektets resultater. I dette kapittelet blir informantenes utsagn direkte sitert og en får et innblikk i lærernes erfaringer og opplevelser fra arbeidslivet. Funnene blir presentert gjennom tre overordnede kategorier; forståelse av begrepene, forebygging av utagerende atferd og håndtering av utagerende atferd. Det femte kapittelet i denne oppgaven vil diskutere og se hovedfunnene i lys av litteraturen som ble redegjort for i kapittel 2. I det avsluttende kapittelet oppsummeres hovedpunktene i oppgaven og gir en avsluttende betraktning i lys av

problemstillingen og forskningsspøsmålene. Videre reflekteres det over studiens  
begrensninger og videre forskning.

## 2.0 Litteraturgjennomgang

I dette kapittelet skal jeg presentere relevant litteratur for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Til å begynne med vil jeg gjennomgå en begrepsavklaring av begrepene inkludering og utagerende atferd. Deretter vil det vises til relevante lover fra opplæringslova og deres relevans for oppgaven. Videre skal jeg ta for meg det teoretiske rammeverket hvor teori om toleransevindu og regulering, klasseledelse og klassemiljø, og relasjon vil presenteres.

### 2.1 Begrepsavklaring

#### 2.1.1 Inkludering

I overordnet del fremkommer det at en av skolens mange oppgaver er å «utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er et felles ansvar for lærere og skoleledere, foresatte og elevene å bidra til å fremme helse, trivsel og læring, samt å motvirke mobbing og krenkelser i elevfellesskapet. I arbeidet med å utvikle et læringsmiljø som er inkluderende og motiverende, er det viktig å betrakte mangfold som en verdifull ressurs som må bli verdsatt og respektert. Et læringsmiljø som er preget av raushet og støtte legger grunnlaget for et miljø som oppfordrer og inspirerer til å utvikle seg faglig og sosialt. Mangel på trygghet blant elevene kan ha en negativ innvirkning på læringen deres. For å skape og vedlikeholde trygge læringsmiljøer, er det nødvendig med lærere som er tydelige og omsorgsfulle, og som aktivt samarbeider med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Inkludering er et komplekst og omdiskutert konsept politisk og i skolen. Per i dag finnes det ingen allment akseptert definisjon av inkludering i forskningen. Haug (2021, s. 12) presiserer at dette kan være grunnen til at inkludering varierer så mye i praksis. Perspektivet på inkludering kan betraktes fra minst tre forskjellige synsvinkler: elevenes, foreldrenes og lærerens (Buli-Holmberg & Nilsen, 2023, s. 37). I 1994 signerte Norge under på Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), som legger vekt på at skolen bør være inkluderende for alle elever. I Salamanca-erklæringen står det at en inkluderende tilnærming er effektiv for å sikre utdannings- og læringsmuligheter for alle elevgrupper (Haug, 2021, s. 8; UNESCO, 1994). Det var på grunn av denne erklæringen at begrepet inkludering kom inn i læreplanverket. I en inkluderende skole søker læreren å oppnå en passende balanse mellom individuelle hensyn og fellesskapets behov (Bjørnsrud, 2014, s. 35). I prinsippet bør alle elever, uavhengig av deres

individuelle forutsetninger, ha like muligheter til å delta fullt ut i fellesskapets læringsprosesser, både ved faglig, sosial og kulturell læring. Bjørnsrud (2014, s. 35) hevder at for å imøtekomme behovene til det varierte elevmangfoldet i den inkluderende skolen, må undervisningen tilpasses, og tilpasses i henhold til de ulike behovene og forutsetningene til elevene. Det er en omfattende oppgave å realisere en inkluderende skole og ifølge Haug (2021, s. 9) krever det endringer i læreres holdninger til inkluderingsbegrepet og innføring av nye tilnærminger, både politisk, profesjonelt, i lokalsamfunnet og på nasjonalt nivå.

### **Dekonstruksjon av inkludering**

Haug (2021, s. 12-13) har dekonstruert inkluderingsbegrepet, altså har han delt begrepet i flere ulike nivåer. Det skilles mellom en vertikal og horisontal akse. På den vertikale akse er de ulike nivåene i forvaltningsprosessen representert, fra nasjonal politikk til det enkelte klasserom. Stat, kommune og skole må følge og forholde seg til de statlige styringsdokumentene slik de er vedtatt. Innenfor skolen gjelder dette helt ned til det enkelte klasserommet og den enkelte lærer (Haug, 2021, s. 12-13). Ved å evaluere og analysere eksisterende praksiser gjennom dekonstruksjon av begrepet inkludering, resulterer det i mer bevisste og effektive tilnærminger til inkludering i utdanningssystemet. I denne oppgaven vil fokuset rettes mot den horisontale akse.

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

*Tabell 1: Dekonstruksjon av begrepet inkludering (Haug, 2021, s. 12)*

På den horisontale akse presenterer Haug (2021, s. 13) fire utfordringer som lærere kan støte på i arbeidet med inkludering i skolen:

- **Å sikre fellesskapet.** Alle elever skal bli medlemmer av en klasse eller en gruppe, slik at de får ta del i det sosiale livet der, sammen med alle andre.
- **Å sikre deltakelse.** Det vil si å ha mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet. Ekte deltakelse forutsetter at en er i stand til å gi bidrag til beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte av det samme fellesskapet. Begge deler må skje ut fra den enkeltes forutsetninger. Dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel for inkludering. Alternativet er å være tilskuer.
- **Å sikre medvirkning.** Alle stemmer skal høres. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å bli orientert, få uttale seg og påvirke det som gjelder deres egne interesser i opplæringen.
- **Å sikre utbyttet.** Alle elever skal ha rett til en opplæring som er til gagn for dem, både sosialt og faglig. (Haug, 2021, s. 13).

### **Fellesskapet**

Ifølge Haug (2021, s. 29) handler fellesskap i skolen, om at alle elever skal være en del av et læringsmiljø der de føler seg trygge og inkludert. Elevene bør oppleve tilhørighet og ha muligheten til å utvikle sosiale relasjoner med jevnaldrende. Målet med inkludering er å sikre at alle opplever meningsfull deltakelse og tilhørighet i et fellesskap sammen med andre på skolen. Innenfor dette fellesskapet skal elevene kunne tilegne seg både faglig og sosial læring, samtidig som de utvikler en sterk og trygg identitet (Nordahl, 2018, s. 30). Bjørnsrud (2014, s. 12) påpeker at mangfoldet i klassen skal ivaretas uansett forutsetninger og behov, og en god faglig utvikling i de første skoleårene bidrar til å legge til rette for inkludering i et aktivt samfunnsnivå senere. En utfordring med å sikre fellesskapet er at det er mange ulike behov som skal legges til rette for i en elevgruppe, og det er viktig at elevene selv føler på fellesskapsfølelsen. Florian (2014, s. 8) vektlegger viktigheten av å skape et inkluderende læringsmiljø der undervisningen er tilpasset for alle, slik at alle får muligheten til å delta i det viktige klasseroms livet.

## **Deltakelse**

Deltakelse innebærer at elevene aktivt deltar i undervisningen som foregår i klasserommet sammen med de andre elevene (Haug, 2021, s. 31; Hølland, 2021, s. 64). Aktiv deltakelse innebærer at en engasjerer seg aktivt og er mentalt til stede i læringsprosessen. Haug (2021, s. 31) fremhever at det å delta ikke nødvendigvis sikrer læring, men at det er en forutsetning for at læring kan skje. En utfordring i arbeidet med å sikre deltakelse er ifølge Haug (2021, s. 33) å identifisere arbeidsmetoder som fremmer deltakelse og dermed muliggjør læring for en større andel elever, helst alle. Lærere er hele tiden på søken etter den beste arbeidsformen, men hvilke arbeidsformer som vil være de beste er vanskelig å si på forhånd. Dette fordi arbeidsformer kan utføres på ulike måter av ulike lærere og med varierende kvalitet og innsats (Haug, 2021, s. 33).

## **Medvirkning**

Medvirkning dreier seg om at elevene, foreldrene og lærere skal ha muligheten til å diskutere og påvirke situasjoner som angår dem eller deres fellesskap, og ha muligheten til å komme med egne synspunkt. I skolesammenheng handler dette om at elevene er aktivt involvert i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisning og skolemiljø. I overordnet del står det at «elevmedvirkning må prege skolens praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Elevene skal ikke kun delta, men også ta ansvar i det fellesskapet de og læreren er en del av. Gjennom samhandling, kommunikasjon og samarbeid med andre, utvikler elevene sin kunnskap. Skolen har ansvaret for å veilede elevene i å utvise god dømmekraft når de kommuniserer med andre, og sikre at elevene lærer å samhandle på en ansvarlig måte i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Haug (2021, s. 34); Hølland (2021, s. 65) hevder at en utfordring en kan stå ovenfor når det kommer til medvirkning i skolen, er hvilket hensyn en skal prioritere dersom det er flere behov i samme klasse. I arbeidet med medvirkning skal alle elevenes synspunkter tas med i vurderingene som angår dynamikken i klasserommet, men dreier seg ikke om at alle skal få det slik de ønsker. For lærere kan det være utfordrende å legge til rette for medvirkning hos alle elever. Det kan oppstå situasjoner der lærere må ta beslutninger som innebærer å prioritere én elevs behov foran andres. I arbeidet med å gi elevene som strever med utagerende atferd muligheten til å medvirke, er det viktig med en åpen dialog, godt samarbeid og god kommunikasjon innad på skolen, med elevene og med hjemmet (Haug, 2014, sitert i Hølland, 2021, s. 65).

## **Utbytte**

Klinge (2021, s. 15) hevder at elevenes engasjement for undervisningen, spiller en viktig rolle i hvor mye de får ut av undervisningen. Det samme gjelder elevenes motivasjon. Elevenes motivasjon utgjør en essensiell faktor når det gjelder læringsutbytte (Meld. St. 22 (2010-2011)). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Elever som er indre motivert driver handlinger uten behov for ytre belønning, de utføres fordi eleven har interesse og glede i aktiviteten i seg selv (Ryan & Deci, 2000, s. 16). Ved ytre motivasjon utføres handlingene på grunn av belønning. Arbeidsformene må tilpasses etter elevenes individuelle forutsetninger, alder og modenhet. Dersom oppgavene er for krevende, kan elevene føle seg inkompetente. For å sikre at alle elever får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen implementerer skolen tiltak for tilpasset opplæring (Karlsen, 2020, s. 17). I kommende avsnitt vil jeg gå nærmere inn på dette viktige prinsippet som skolen må etterfølge.

## **Tilpasset opplæring**

I opplæringslova står det nedfelt at skolen skal tilpasse opplæringen (§1-3) slik at elevene oppnår et tilfredsstillende utbytte av opplæringa, og får utnyttet og utviklet evnene sine (Opplæringslova, 1998). Opplæringen skal tilpasses etter den individuelle elevs behov og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015, s. 20). Innenfor tilpasset opplæring er kravene om fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte sentrale (Haug, 2021, s. 27). Ifølge Haug (2021, s. 27) kan lærere stå ovenfor utfordringer knyttet til undervisningen for hvordan en skal tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, når behovene er så ulike. Olsen (2013, s. 35) skriver at på grunn av individuelle forskjeller mellom elevene, er det nødvendig at læringsmålene tilpasses den enkelte elev. I en inkluderende skole må vi skille mellom «likhet» og «likeverd», og for å sikre like muligheter blant elevene er forskjellsbehandling en nødvendighet (Olsen, 2013, s. 35).

I skolen mottar majoriteten av elevgruppen ordinær opplæring, men i noen tilfeller har elever behov for ytterligere tilpasninger av opplæringen, da de ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og vil da ha rett til spesialundervisning (Karlsen, 2020, s. 17; Nordahl & Overland, 2015, s. 21; §5-1, Opplæringslova, 1998). Dersom det er et betydelig behov for spesialundervisning, signaliserer dette at den ordinære opplæringen ikke er tilstrekkelig tilpasset etter elevenes forutsetninger og behov. Behovet for spesialundervisning vil reduseres dersom den ordinære opplæringen er tilstrekkelig tilpasset (Nordahl & Overland, 2015, s. 21). Tilpasninger av opplæringen kan forekomme i flere ulike former, blant annet kan læreren

benytte ulike arbeidsmetoder og pedagogiske tilnærminger, utnytte ressurser i undervisningen, strukturere undervisningen, skape et positivt læringsmiljø, tilpasse læreplaner og vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Buli-Holmberg og Nilsen (2023, s. 38) hevder at for å utvikle inkluderende praksiser er det essensielt å ta barnas opplevelser og behov på alvor når det gjelder tilpasning av opplæringen og deres erfaringer med hvordan opplæringen fungerer for dem.

### 2.1.2 Utagerende atferd

I forskningen er det gjennomført en rekke analyser for å finne ut hvorfor det er stor variasjon i atferden blant barn og unge (Nordahl et al., 2009, s. 20). Hensikten med analysene er å fastslå hvilke variabler som har en betydelig innvirkning på forklaringen av utagerende atferd. Det viser seg at de mest vanlige risikofaktorene som bidrar til forklaringen er; *uklare regler, dårlig klasseledelse og klassemiljø, lite engasjerende undervisning, dårlige relasjoner og mangel på oppmuntring og ros av elevenes positive atferd og arbeidsinnsats* (Nordahl et al., 2009, s. 20). Nordahl et al. (2005, s. 35) skiller mellom to typer atferd, internalisert (innagerende) og eksternalisert atferd (utagerende). Utagerende atferd kan ifølge Befring og Uthus (2021, s. 506) utarte seg både fysisk og verbalt, og denne elevgruppen har ofte lite impuls kontroll og strever med å styre temperamentet sitt.

Elever som strever med atferd betraktes ofte som vanskelige, forstyrrende og skremmende av medelever og lærer, og de opplever ofte vanskeligheter internt og i forhold til omgivelsene (Befring & Uthus, 2021, s. 506; Johannessen & Bakken, 2020, s. 174). Det snakkes ofte om atferdsvansker når atferden blir så hyppig og intens at den påvirker barnets evne til å samhandle sosialt med andre barn og voksne (Drugli, 2013, s. 136). I klasser der elever strever med atferd blir undervisningen ofte forstyrret eller stoppet på grunn av at læreren må løse ulike situasjoner som oppstår (Elvén, 2017, s. 12). Dette er ifølge Ogden (2022, s. 14) hemmende for både læring og utvikling for elevene. For å hindre at vanskene til elever i kompliserte læringssituasjoner utvikler seg, er det sentralt å arbeide med forebygging, avdekking og avhjelping av det eleven strever med tidligst mulig (Fandrem & Roland, 2013, s. 19). Drugli (2013, s. 137) skriver at elever som utagerer ofte opplever vanskeligheter med å samhandle med jevnaldrende, og spesielt i utetid og ustrukturerte aktiviteter. Denne elevgruppen kan ha vanskeligheter med å tolke emosjonelle og sosiale signaler, de følger ikke alltid regler eller viser vilje til å dele. Dette er noe som ofte resulterer i konflikter og



avvisning fra jevnaldrende. Sørli og Nordal (1998, sitert i Sollesnes, s. 43-44) har kategorisert utfordrende atferd i fire kategorier; *lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, introvert atferd og alvorlig norm- og regelbrytende atferd*. Kategoriene er utviklet med bakgrunn på deres forskning på feltet og fokuset deres er rettet mot hvordan disse atferdene fremstår i skolemiljøet og sett i sammenheng med undervisning. Fokuset i denne oppgaven blir på lærings- og undervisningshemmende atferd og utagerende atferd.

### **Lærings- og undervisningshemmende atferd**

Denne kategorien av atferd dreier seg om den uskyldige småprat og den generelle uroen som ofte er til stede i skolen (Sollesnes, 2018, s. 44). Ogden (2022, s. 13) utdyper dette med at denne typen elevatferd kjennetegnes ofte ved uro, mas, bråk og avbrytelser av undervisning som gjør det krevende for læreren å undervise, samtidig som det er læringshemmede for elevene. Det er lite bekymringsverdig dersom det oppstår enkelthendelser av slik atferd, men når denne atferden er repeterende kan dette virke negativt inn på relasjoner mellom elev-elev og elev-lærer, læringsmiljø og trivsel i skolen (Ogden, 2022, s. 13). Noen elever som strever med denne graden av atferd, trenger kun enkle korrigeringer fra lærer, mens andre elever har behov for tydeligere grenser, mer oppmerksomhet og omfattende støtte for å klare å korrigere atferden sin (Ogden, 2022, s. 13).

## **2.2 Opplæringslova**

Opplæringslova er et styringsdokument som skal bidra til å sikre god kvalitet i opplæringen. Det er viktig at alle ansatte i skolen har kjennskap til lovverket og de retningslinjer det gir. I opplæringslova er det flere viktige kapitler og paragrafer som er viktig at de som arbeider med barn har kunnskaper og forståelser om. Begrepet inkludering viser seg i flere av lovene i opplæringslova, blant annet i §1-1, §1-3, §1-4 og §9 A. I de følgende avsnittene vil jeg vise til lover og paragrafer som er svært relevante for denne oppgavens tema.

I formålsparagrafen, §1-1 kommer det frem hva som er formålet med opplæringa og er grunnleggende i skolen. Denne paragrafen har flere underpunkter, og et av disse punktene beskriver at opplæringen skal møte elevene med tillit, respekt og utfordre elevene i den grad at en fremmer danning og lærelyst. Videre i formålsparagrafen kommer det tydelig frem at

både elever og foresatte har medansvar og rett til medvirkning i opplæringa (Opplæringslova, 1998).

En av skolens aller viktigste oppgave er stadfestet under kapittel 9 A. i Opplæringslova (1998), og omhandler elevenes skolemiljø. Det fastslås at enhver elev har rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, og et miljø som er trygt og godt for alle (§9 A-2). Skolen er lovpålagt å kontinuerlig arbeide for at elevenes helse, trivsel og læring fremmes for å redusere risikoen for brudd på §9 A-2. I klasser hvor utagerende atferd er en stor del av skolehverdagen, er det desto viktig å sikre at elevene har et trygt og godt skolemiljø. Dette gjelder både for de elevene som utagerer, men også for medelever som stadig blir utsatt og vitne til slike hendelser i klasserommet. Et positivt skolemiljø har stor betydning for elevenes trivsel og skolerresultater (Lassen & Breilid, 2010, s. 43).

### 2.3 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil jeg rette fokus mot hvilke tilnærminger en lærer kan ta i bruk for å både forebygge og håndtere utagerende atferd i klasserommet på en hensiktsmessig måte. Det kan være flere årsaker og forklaringer til at barn strever med atferd i skolen. Alle barn er forskjellige, strever med forskjellige ting og har ulike forutsetninger (Elvén, 2017, s. 25). Det vil derfor være behov for ulike tiltak hos elevene og lærerens jobb er å finne ut hvilke tiltak som vil fungere optimalt hos hver enkelt elev, i samarbeid med eleven selv og foresatte. Jeg vil i de kommende avsnittene presentere kompetanser som er viktig at læreren innehar for å kunne håndtere dilemmaer og utfordringer relatert til arbeidet med inkludering av elever som strever med utagerende atferd i klasserommet.

#### 2.3.1 Forebygging av utagerende atferd

Johannessen og Bakken (2020, s. 174) hevder at den mest effektive måten å redusere utagerende atferd på, er å forebygge den. For en lærer kan det være utfordrende å håndtere en stor gruppe elever alene som alle skal inkluderes i undervisningen, men befinner seg på forskjellige faglige nivåer. Det kan være spesielt krevende å håndtere elever med utfordrende atferd alene (Johannessen & Bakken, 2020, s. 173-174). Det å få en klar oversikt over hva som utløser utfordrende atferd i klasserommet hos hver enkelt elev kan være utfordrende. Det er dette Ogden (2022, s. 15) og Ejrnæs og Monrad (2022)s.65 skriver om risikofaktorer, og at

som lærer er det viktig å bli kjent med det som trigger eleven og være oppmerksom på det som læreren selv kan påvirke. Videre skriver han at det viser seg at det ofte er flere risikofaktorer som opererer i samspill og har en innvirkning på elevens atferd. En motvekt mot risikofaktorer er beskyttende faktorer, og inkluderer alt som kan motvirke, erstatte eller forebygge utviklingen av den utagerende atferden. Eksempler på beskyttende faktorer kan være; god støtte fra familie, gode relasjoner med medelever og lærer, et strukturert miljø og gode sosiale ferdigheter.

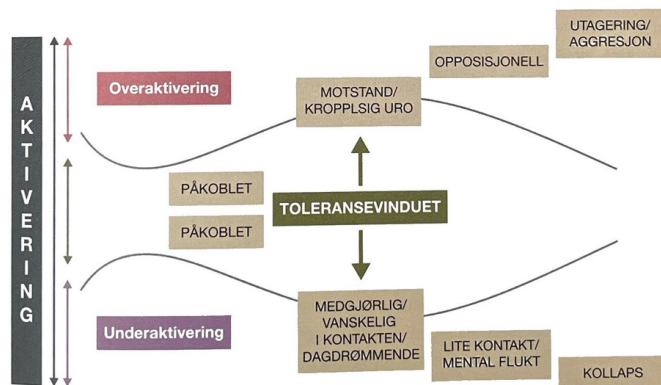
Arbeidet med å forebygge utagerende atferd inkluderer alt fra hvordan klasserommet er utformet til hvordan vi møter elevene. Læreres mest verdifulle ressurs er deres holdninger og hvordan de møter elevene sine (Baraldsnes & Baraldsnes, 2020, s. 113; Johannessen & Bakken, 2020, s. 174). Lærers holdning i sammenheng med rutiner og atferd kan være betydningsfullt i arbeidet mot forebygging av mobbing, med fokus på at elever som strever med utagering ofte kan oppleve å bli ekskludert fra fellesskapet (Ogden, 2022, s. 16). Når lærere tilnærmer seg elevene med den oppfatningen at de gjør sitt beste, kan de støtte elever med utfordrende atferd på en måte som disse elevene opplever som hjelpsom og positiv. Lærere bør ha en filosofi om at «barn gjør det bra hvis de kan» som Greene (2011, s. 24) vektlegger viktigheten av. Dette går ut på at læreren ikke har en holdning om at en elev som strever med utagerende atferd i klasserommet gjør dette fordi hen ønsker å ødelegge og ikke vil gjøre det bra, men heller har et tankesett om at eleven ikke får til noe bedre i den gitte situasjonen (Greene, 2011, s. 24; Johannessen & Bakken, 2020, s. 174-175). Dette kan for eksempel fokuseres på ved at i situasjoner der en elev utagerer i klasserommet, kan læreren gå bort til eleven med en hjelpende holdning og anerkjenne at eleven har det vanskelig. Læreren kan spørre hva eleven trenger i den aktuelle situasjonen, istedenfor å irettesette eleven (Johannessen & Bakken, 2020, s. 174-175).

### 2.3.2 Toleransevinduet

Ifølge Elvén (2017, s. 25) er det en rekke ulike faktorer som kan påvirke elevenes atferd og være grunnen til at elevene ikke mestrer å overholde krav og forventinger som kreves i skolen. Grunnen til at noen barn ikke klarer å innrette seg etter krav og forventninger kan være deres evne til affektregulering. Dette handler om elevenes evne til å regulere seg selv til å beholde roen eller roe seg ned ved å finne en indre ro (Elvén, 2017, s. 25). For å øke vår bevissthet om vår egen og andres aktiveringstilstand er toleransevinduet en faglig basert

håndteringsstrategi blant mange ulike strategier i forebygging av utagerende atferd.

Toleransevinduet representerer menneskers følelsesmessige handlingsrom, og er forskjellig fra person til person, da det avhenger av tidligere erfaringer, følelsesmessige tilstander og situasjoner (Juveli & Peters, 2020, s. 23).



Figur 1: Modell for overaktivering og underaktivering (Juveli & Peters, 2020, s. 35).

Juveli og Peters (2020, s. 24) hevder at når elever befinner seg innenfor toleransevinduet sitt er de mottakelig for en viss mengde stress, men når de befinner seg utenfor toleransevinduet sitt kan de oppleve overaktivitet eller underaktivitet. Det er når vi befinner oss innenfor toleransevinduet (optimal aktivering) at vi er i stand til å lære mest effektivt, være åpne for ny informasjon og være fullt til stede i situasjoner og i samspill med andre. Ved optimal aktivering er en mest tilgjengelig for læring og sosial interaksjon (Juveli & Peters, 2020, s. 24). Når en befinner seg i en tilstand av overaktivering (se figur 1.) viser kroppen tegn som høyere hjerterate og økt pustefrekvens, samt følelser av uro, rastløshet, impulsivitet, økt årvåkenhet, mer irritabel, sinne og aggresjon. I en slik overaktivert tilstand er utagering vanlig og en opplever ofte en trang til å handle impulsivt. Over i en underaktivert tilstand går kroppen mer inn i hvilemodus og i denne tilstanden kan en føle seg distansert fra seg selv, tomhet, nummenhet, handlingslammelse og en følelse av å være frakoblet (Juveli & Peters, 2020, s. 24).

Ifølge Lorentzen (2020, s. 154) har fokuset for lærere endret seg fra det å regulere barnets atferd, til det å heller hjelpe og veilede elevene til å regulere seg selv, og regulerer seg selv inn i toleransevinduet sitt. Lærere må huske at alle barn har ulike forutsetninger og behov, og i arbeidet med å veilede elevene til å utvikle sine selvreguleringsferdigheter er det avgjørende å ta hensyn til disse individuelle forskjellene (Juveli & Peters, 2020, s. 26). Regulering

innebærer å ta et øyeblikk for å stoppe opp og nøye vurdere mellom en følelse og en handling. Ogden (2022, s. 16) hevder at mangel på selvkontroll virker negativt inn på sosiale relasjoner og en kan oppleve at medelever avviser deg, konfronterer eller trekker seg unna. Dette kan medføre ensomhet, sosial isolasjon og fravær av tilhørighet, samt føre til negative ringvirkninger som kan få alvorlige følger for både helse og trivsel (Moffitt et al., 2011, s. 2698). Mennesker er skapt slik at når en opplever ubehag, streber en etter å regulere seg tilbake til behag. Toleransevinduet blir smalere når en opplever ubehagelige fysiske eller emosjonelle tilstander, og personens evne til å takle stressende situasjoner eller negative følelser kan derfor bli begrenset (Juveli & Peters, 2020, s. 26-27). Lærerens oppgave er derfor å bli kjent med eleven og hva som gjør at den enkelte eleven opplever overaktivering eller underaktivering, og med denne informasjonen veilede elevene til å klare å regulere seg selv inn i toleransevinduet sitt. I tillegg til dette er det viktig at læreren er klar over eget toleransevindu og klarer å beholde roen i situasjoner som er i ferd med å eskalere. Det er ifølge Johannessen og Bakken (2020, s. 179) viktig at lærerens følelser ikke tar overhånd og at de er påpasselig med å vise elevene at de er frustrert, sint eller irritert når en elev utagerer og forstyrrer undervisningen. Dette kan føre til eskalering av situasjonene.

### 2.3.3 Klassemiljø og klasseledelse

Barn som strever med utagerende atferd har behov for lærere som setter tydelige rammer som inkluderer klare regler, rutiner, forutsigbarhet, og at overganger mellom aktiviteter er godt strukturert og tydelige (Drugli, 2013, s. 174). Dette forutsetter god klasseledelse, der lærerne arbeider for et positivt og inkluderende klassemiljø som fremmer respekt, anerkjennelse og samarbeid. Videre er det ifølge Larrivee (2000, s. 293) nødvendig at læreren forblir fleksibel og i stand til å tilpasse seg ulike situasjoner og elevbehov i skolehverdagen.

Bjørnsrud (2014, s. 45) skriver at å legge til rette for et læringsmiljø der elevene føler seg sett, forstått og anerkjent, er kjernen i læringsledelse. Denne formen for pedagogisk tilnærming inneholder fem momenter som beskriver god læringsledelse; tilrettelegge for læring med mening, utvikle sin didaktiske kompetanse, skape gode relasjoner til elevene, skape samarbeid mellom elevene og legge til rette for foreldredeltakelse. For å legge til rette for at innholdet i undervisningen er meningsfull for elevene, bør læreren legge til rette for temaer og lærestoff som elevene har erfaring med fra før. Ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 72) skaper faste rutiner og rutinemessige handlinger forutsigbarhet for elevene. Å legge til rette

for meningsfulle læringsprosesser handler om å skape interesse og motivasjon hos elevene (Bjørnsrud, 2014, s. 45).

I arbeidet for et godt klassemiljø bør det først og fremst utformes tydelige klasseregler som læreren og elevene utformer i fellesskap (Bjørnsrud, 2014, s. 46). Regler i klassefellesskapet skal sikre læring for alle og bidrar til struktur i undervisningen. Det er viktig at det ikke er for mange regler som elevene og lærer må følge, fordi dette kan være utfordrende å følge opp helt og holdent (Bjørnsrud, 2014, s. 46; Nordahl & Overland, 2015, s. 73). Videre bør lærere legge til rette for undervisning der elevene samarbeider i ulike grupper, for eksempel gjennom stasjonsundervisning eller gruppeprosjekt. Bjørnsrud (2014, s. 46) fremhever at det bør være læreren som bestemmer gruppesammensetningene fordi forskning viser at elever ofte kan ekskludere enkelte medelever dersom de får velge grupper selv.

### **Elevsentrert klasseledelse**

En elevsentrert klasseledelse er rettet mot å ta vare på de sosiale behovene til elevene og fremme deres bevissthet rundt skolens og samfunnets verdier og holdninger (Ogden, 2022, s. 131). Alle elever har et behov for å bli sett og hørt for den de er, og oppleve at de betyr noe for andre og bli rost. Dette gjelder også de elevene som strever med atferd, men grunnet atferden de utøver kan dette være krevende fordi disse elevene ofte opplever negative tilbakemeldinger og et fokus rettet mot det som ikke fungerer hos eleven (Drugli, 2013, s. 137; Roland et al., 2016, s. 165). Roland et al. (2016, s. 165) skriver at det er sentralt at lærere minner seg selv på at elever som strever med atferd ikke er utfordrende hele tiden. I gode perioder kan elevene dele med lærer hva som vil hjelpe og roe situasjonen og atferden. For eksempel kan dette være behov for å gå en tur utenfor klasserommet, noe form for fysisk aktivitet eller andre hjelpende tiltak. I de situasjonene der elevene ikke er i stand til å fortelle hva som kan hjelpe for å hindre atferden eller regulere seg selv, kan læreren være en hjelpende ressurs som minner eleven på dette og overta ansvaret (Sollesnes, 2018, s. 48). Alle elever har behov for korte avbrekk i løpet av timene for å klare å konsentrere seg bedre om skolearbeidet. For de elevene som strever med utagerende atferd i skolen blir fysisk aktivitet i klasserommet hyppig brukt da dette virker positivt inn på forebygging og redusering av slik atferd (Ogden, 2022, s. 140).

Elever har ofte et ønske om å kommunisere med hverandre, delta og være aktive i fellesskap, og forskningslitteraturen viser at økt elevaktivitet fremmer engasjement, læringsutbytte, trivsel og læringsmotivasjon (Ogden, 2022, s. 131). For å legge til rette for elevenes grunnleggende behov ved at de for eksempel kan ha valgmuligheter og bestemme over egen skoledag, delta når skoledagen planlegges, er det sentralt at lærere tar elevene på alvor og at de er mottakelig for elevenes forslag og tilbakemeldinger på undervisningen. I et elevsentrert miljø samarbeider elever og voksne i et fellesskap preget av nære relasjoner. I dette fellesskapet er det større vekt på ansvar enn lydighet, og fokuset ligger på å utvikle indre kontroll heller enn å styres av ytre påvirkninger (Ogden, 2022, s. 131).

En lærer som er i forkant og observerer at noe vil skje og derfor reagerer øyeblikkelig før konflikter eller uro oppstår, etterstreber en proaktiv klasseledelse (Ogden, 2022, s. 131). Det viser seg at det er lettere å forebygge bråk og uro i en klasse enn det er å stanse det. Lærere som søker en proaktiv klasseledelse, bruker rommet til å kommunisere, og signaliserer ofte med øyekontakt, pauser eller påminnelser. I et forebyggende arbeid av bråk og uro i klasser, er det ofte regler, rutiner, forventinger og sosiale ferdigheter som står i fokus (Ogden, 2022, s. 131). Et tiltak som viser seg å fungere godt i skolen er når læreren skriver planen for dagen på tavla (dagsplan), men ofte er dette kun en lett oversikt over dagen i form av fag og friminutt. Elvén (2017, s. 36) skriver at elever som strever med atferd i form av støy og vandring i klasserommet har behov for forutsigbarhet og meningsskapning.

#### 2.3.4 Relasjon

I skolen er det ikke kun skolefag som skal læres, barna skal også lære å samhandle med andre, og gjennom dette fremme både egen og andres læring og utvikling (Midthassel, 2019, s. 115). For å skape et miljø for trygghet og tillit, motivasjon, tilknytning og samarbeidsvilje, stilles det krav om at lærere innehar flere relasjonsferdigheter. Relasjonsarbeid er en kontinuerlig prosess som pågår både i og utenfor undervisningen. Bjørnsrud (2014, s. 44) og Midthassel (2019, s. 128) hevder at for at undervisning og kommunikasjon skal fungere best mulig, er det avgjørende med gode relasjoner mellom elevene, og læreren og klassen. Lærere former sin ledelsesstil gjennom langvarig kontakt og samhandling med elevene. Spesielt når det gjelder elever som strever med atferd, er det avgjørende at de føler en positiv tilknytning til læreren for å utføre oppgavene de blir bedt om på en tilfredsstillende måte (Bjørnsrud, 2014, s. 44; Midthassel, 2019, s. 128). Ifølge Ogden (2022, s. 139) bidrar en positiv elev-lærer-relasjon til

å unngå misforståelser og irettesettelser oppfattes som de er, for eksempel en oppfordring til å dempe seg eller øke arbeidsinnsatsen. Ved å vise interesse for elevenes personligheter, interesser og lidenskaper har lærere muligheten til å etablere positive relasjoner. Når lærere investerer tid og engasjement i å bli kjent med elevene, legger lærere et godt grunnlag for fremtidig samhandling, selv i tilfeller som involverer utagerende atferd og som ofte kan føre til konflikter (Ogden, 2012, s. 31).

Midthassel (2019, s. 122) påstår at forskning viser at den autoritative tilnærmingen betraktes som den mest ettertraktede i både klasserommet og i lederroller. En autoritativ pedagogisk lederstil er preget av høy grad av kontroll, tydelighet, omsorg og støtte, og er tydelige grensesettere (Midthassel, 2019; Roland et al., 2016, s. 164). Dersom en lærer fokuserer på å bygge relasjoner, men unnlater å sette tydelige grenser, vil vedkommende ifølge Roland et al. (2016) praktisere en ettergivende stil. Dette kan skape problemer, spesielt når det gjelder å håndtere utfordrende atferd, da elevene ikke har klare retningslinjer å forholde seg til. Uklare grenser kan føre til at elevene tester grensene og utfordrer autoriteten til læreren (Roland et al., 2016, s. 164). En god relasjon er avgjørende for å kunne forebygge aggresjon og håndtere utfordrende situasjoner med elever som viser en utagerende atferd (Roland et al., 2016, s. 164-165). Gjennom å etablere relasjoner med hver enkelt elev, utvikles tillit og gjensidig forståelse som viser at læreren ønsker det beste for elevene. Dette er spesielt verdifullt i vanskelige situasjoner. I et klasserom preget av positive relasjoner, opplever elevene trygghet (Midthassel, 2019, s. 123). Det er naturligvis gunstig for lærere å ha et positivt forhold til sine elever, men like viktig er det at lærerne er pålitelige, holder løfter og følger opp det de har lovet elevene (Ogden, 2012, s. 31).

Drugli (2012, s. 82) hevder årsaken til at relasjonsproblemer ofte oppstår mellom elever som strever med utagerende atferd og deres lærere, skyldes i stor grad at disse elevene ofte utviser forstyrrende og negativ atferd i klasserommet. Dette kan føre til frustrasjon og sinne hos lærere og medelever fordi de stadig blir forstyrret. Utagerende elever kan ofte ikke følge instruksjonene, forstyrrer undervisningen, vandrer rundt, viser åpenlyst motstand mot læreren, og kan forstyrre andre elever. Når det påvirker andre krever det at læreren aktivt håndterer elevens atferd (Drugli, 2012, s. 82-83). Videre kan barn lett la seg påvirke, og studier viser at forholdet mellom lærer og elev påvirker også relasjonen mellom elevene. Små barn er



oppmerksomme på hvordan læreren samhandler med andre elever. Dette kan føre til at medelevene speiler lærerens holdning (Drugli, 2012, s. 86; Midthassel, 2019, s. 121).

## 2.4 Oppsummering av litteraturgjennomgang

I første delkapittel ble det presentert en begrepsavklaring av begrepene inkludering og utagerende atferd. Denne studien baserer seg på Haugs (2020) fire utfordringer i arbeidet med inkludering i skolen, og disse fire utfordringene ble derfor redegjort for i dette kapittelet. Litteraturgjennomgangen indikerer at fenomenene inkludering og utagerende atferd, er begge komplekse fenomener uten en allment akseptert definisjon. I andre delkapittel blir relevante lover i Opplæringslova (1998) redegjort for. Videre i delkapittel 3 blir det gjennomgått litteratur som er relevant i forhold til forebygging av utagerende atferd i klasserommet. I litteraturen om toleransevinduet og selvregulering fokuseres det på betydningen av å forstå og håndtere elevers emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner. Selvregulering dreier seg om elevenes evne til å kontrollere og styre egne tanker, følelser og atferd. Videre gjennomgås det viktige fokusområdet når det gjelder klassemiljø og klasseledelse. Til slutt vil relasjonens betydning i arbeidet med utagerende elever fremmes. Positive relasjoner både mellom elevene, og mellom læreren og elevene er fundamentalt for trivsel, motivasjon og læring. Gode relasjoner legger til rette for et inkluderende læringsmiljø der elevene føler seg sett og hørt, og trygg i omgivelsene.

### 3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på studiens metodologi, og gi en grundigere innsikt i den kvalitative tilnærmingen for innsamling og analyse av data. Innledningsvis vil jeg kort introdusere prosjektets metodiske valg, samt redegjøre for hvordan forskningsprosjektet er gjennomført. Videre vil jeg beskrive hvordan reliabilitet og validitet er ivaretatt gjennom forskningsprosessen. Avslutningsvis vil jeg foreta meg analyseprosessens seks faser basert på rammeverket til tematisk analyse presentert av Braun og Clarke (2006), og reflektere over hvordan denne tilnærmingen har blitt brukt i min egen forskning.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Min vitenskapsteoretiske basis påvirker hvilken informasjon jeg søker, og legger grunnlaget for den forståelsen jeg utvikler gjennom studien (Thagaard, 2018, s. 33). Oppgaven søker å få innblikk i læreres arbeid med inkludering av elever som strever med utagerende atferd, og undersøke deres praksis i arbeid med forebygging og håndtering av slik atferd. Det er viktig å være bevisst på den vitenskapsteoretiske forankringen i forskningsprosessen for å sikre troverdighet i studien. I de påfølgende avsnittene vil jeg presentere de fortolkende teoretiske retningene fenomenologi og hermeneutikk, da jeg anser disse perspektivene som relevante for dette prosjektet.

Innenfor fenomenologien ønsker en å forstå, og søker etter en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Det er essensielt innenfor fenomenologien å framstille omverdenen på den måten deltakerne opplever den, samt å forstå fenomenene basert på synspunktene til personene vi analyserer (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologer har et ønske om å forstå informantenes livsverden og få innblikk i deres subjektive opplevelse. En utfordring forskeren kan stå ovenfor er enten mistolkning eller at en ikke får et godt nok innblikk i informantenes erfaringer. I dette prosjektet ønsker jeg å studere fenomenene inkludering og utagerende atferd, og for å oppnå en overordnet forståelse av disse fenomenene er det informantenes kollektive erfaringer som danner dette grunnlaget (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologer legger gjerne vekt på å utforske hvordan mennesker erfarer fenomener i sin livsverden, mens hermeneutikere er opptatt av å tolke meningen bak disse erfaringene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

I hermeneutikken søker en etter et dypere budskap utover det som umiddelbart fremstår åpenbart ved å fortolke ytringer (Dalen, 2011, s. 17-18; Thagaard, 2018, s. 37). Fortolkning av fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer. I hermeneutisk sammenheng blir analysen betraktet som en tolkningsprosess hvor forskeren kontinuerlig utforsker sammenhengen mellom delene og helheten i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I en analyse kan delene for eksempel være intervjueteksten. Forskeren kan utvikle en betydelig dypere forståelse av helheten ved å analysere datamaterialet over tid og vurdere de ulike delene i sammenheng med hverandre. Dette samspillet mellom del og helhet beskrives som den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011, s. 18; Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I kvalitativ forskning og ved bruk av intervju som metode, er det nettopp utsagnene til informantene som skal fortolkes og forstås. Med fokus på mitt prosjekt har jeg i analysen gått frem og tilbake mellom de individuelle delene av dataene og helheten av prosjektet, og på denne måten har jeg oppnådd en mer omfattende forståelse av fenomenene jeg har studert. I henhold til min studie var dette en god måte å arbeide på for å oppnå dybdeforståelse og helhetsforståelse ved å se hvordan de individuelle delene passer inn i den større konteksten av prosjektet. Videre var dette positivt fordi jeg fikk muligheten til å gjennomføre analysen flere ganger og på denne måten gradvis forbedre mine funn og konklusjoner.

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitative metoder fokuserer på å innhente inntrykk og følelser som ikke enkelt lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2017, s. 52). Kvalitative intervjuer egner seg særlig godt når en skal utforske informantens personlige erfaringer, refleksjoner og følelser (Dalen, 2011, s. 13; Thagaard, 2018, s. 53). I et intervju er forskeren avhengig av at informantene svarer oppriktig om egne tanker, meninger og hva de utfører, for å sikre kvalitet på intervjuet (Svenkerud, 2021). I denne studien søker problemstillingen å få innsikt i hvordan lærere inkluderer elever som strever med atferd i klasserommet, og hvordan de forebygger og håndterer utagerende atferd som oppstår blant medelever. Det vil derfor være hensiktsmessig å få innblikk i lærerens personlige erfaringer, refleksjoner og deres forståelser av temaet inkludering. Til dette prosjektet er det derfor relevant å ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju. I kvalitativ forskning er det vanlig at semistrukturerte intervjuer benyttes som metode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). I slike intervjuer har forskeren forhåndsdefinerte spørsmål, men rekkefølgen på spørsmålene eller hvordan de blir stilt er ikke av betydning. Ved semistrukturerte intervjuer stilles det ofte oppfølgingsspørsmål ved interessante utsagn, og for å få en felles forståelse for

informantenes tanker og meninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). En slik struktur på et intervju åpner også opp for at uplanlagte og nye temaer kan drøftes fordi samtalen endrer retning ut ifra deltakernes utsagn (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75).

### 3.2.1 Intervjuguide

Det første jeg gjorde i utformingen av intervjuguide, var å utforme noen innledende spørsmål som ville gi meg generell og viktig informasjon om informantene, men også for å være sikker på at deltakerne hadde den erfaringen jeg var ute etter for denne oppgaven. Deretter utformet jeg spørsmål der jeg fikk innblikk i informantenes forståelser av begrepene inkludering og utagerende atferd slik at jeg visste og tok utgangspunkt i deres forforståelse før de resterende spørsmålene ble stilt. Deretter valgte jeg å dele intervjuguiden inn etter Haugs (2020) sine utfordringer innenfor begrepet inkludering: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Jeg startet med spørsmål innenfor fellesskap og skolemiljø for å få innblikk i deres arbeid med forebygging og håndtering av atferd i klasserommet blant medelever, samt spørsmål om relasjonsbygging mellom lærer-elev og elev-elev. Deretter utformet jeg spørsmål innenfor deltakelse, og hvordan læreren tilpasser undervisningen for å sikre at alle elever kan delta fullt ut, og hvordan læreren legger til rette for aktiv deltakelse. Videre ønsket jeg innblikk i lærerens arbeid med medvirkning og hvordan de tilpasser undervisningen for å sikre et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og da spesielt med tanke på elever som strever med utagerende atferd. Det siste temaet jeg ønsket å undersøke var hvilke andre aktører lærerne samarbeider med og betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid. Dette var de temaene jeg hadde planlagt å undersøke, men det var også rom for at samtalen tok en annen retning og inn på andre temaer. Jeg avsluttet intervjuguiden på en ryddig måte hvor informantene kunne dele det de ikke hadde fått uttrykt i løpet av intervjuet, stille spørsmål eller oppklare eventuelle uklarheter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

### 3.2.2 Pilotintervju

På forhånd av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent. Dette ble gjort for å undersøke om intervjuguiden jeg hadde utarbeidet, ville gi meg data til å besvare problemstillingen min, samt for å sjekke om jeg måtte omformulere og/eller eventuelt ta bort noen spørsmål fra intervjuguiden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Underveis i gjennomføringen av pilotintervjuet oppdaget jeg at flere av de planlagte spørsmålene ville gi samme svar, og jeg valgte derfor å ta bort noen spørsmål, og omformulere disse. I et

kvalitativt intervju er det viktig at forskeren stiller åpne spørsmål slik at informanten får muligheten til å dele sine personlige erfaringer og åpne seg for forskeren (Dalen, 2011, s. 27). Det var nødvendig å gjennomføre et pilotintervju slik at jeg kunne bli kjent med hvordan det føltes å intervju andre, og hvordan jeg er, og ønsker å framstå som intervjuer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Etersom jeg skulle benytte meg av Nettskjema diktafon-app som et hjelpemiddel under intervjuene, som var et ukjent opptaksprogram for meg, var jeg nødt til å teste dette på forhånd og bli kjent med hvordan dette opptaksprogrammet fungerte. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg muligheten til dette og var godt forberedt til intervjuene som skulle gjennomføres.

### 3.2.3 Utvalg og rekruttering

Med utgangspunkt i problemstillingen for denne studien er det relevant for meg å komme i kontakt med lærere som arbeider ute i feltet og som har erfaring med utagerende atferd som oppstår inne i klasserommet. I tillegg hadde jeg et ønske om å intervju to erfarne lærere, samt en nyutdannet lærer. Jeg ønsket dette for å få innblikk i hvordan lærere med lang erfaring i skolen arbeider med utagerende atferd, og om de benytter seg av andre strategier enn de som er nyutdannet. En nyutdannet lærer kan bidra med friske perspektiver og nyere metoder, da de nylig har oppdatert sin fagkunnskap gjennom utdanningen. Ved å benytte meg av både erfarne og nyutdannet lærere kan jeg få et mer komplett bilde av hvordan lærere med ulike erfaringer håndterer og forebygger utagerende atferd i skolen, og hvilke de benytter seg av. Dette bidrar til at jeg kan få et bredere spekter av perspektiver og tilnærminger og et mer nyansert bilde av praksisen på dette området. Dette innebærer at jeg har foretatt meg et strategisk valg, da jeg velger personer utfra bestemte kunnskaper eller erfaringer de har (Dalland, 2017, s. 74).

Videre benyttet jeg meg av eget nettverk for å komme i kontakt med mine informanter. I oppstarten av prosjektet, snakket jeg med bekjente om prosjektet mitt og hva jeg ønsket å undersøke i min masteroppgave. Flere av mine bekjente kunne da meddele at de potensielt kjente til noen som kunne være relevant å intervju, og at disse personene er positive til å stille opp på slikt. Jeg fikk derfor kontaktinformasjon og tok direkte kontakt med disse via e-post. Når forskeren selv ikke har en relasjon med forskningsdeltakerne er det viktig å kontakte flere personer enn størrelsen av utvalget sitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41), da det kan være flere av de en kontakter som ikke ønsker å delta. Jeg fikk raskt tilbakemelding fra to deltakere

som takket ja til å delta i prosjektet mitt. Ettersom de resterende takket nei eller ikke svarte på e-posten, valgte jeg å benytte meg av en annen rekrutteringsmetode, snøballmetoden. Denne metoden går ut på at forskeren spør en deltaker om hen kjenner eller vet om andre personer som kan være relevante å intervju for studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 55; Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Det var gjennom denne metoden at jeg kom i kontakt med min siste informant. Ved bruk av denne metoden må forskeren være ekstra påpasselig med å ivareta anonymiteten til deltakerne overfor hverandre, da det kan være lett å spore hvem som har blitt intervjuet i det ferdige materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). En annen utfordring forskeren kan stå ovenfor med denne metoden er at de rekrutterte deltakerne kan komme fra det samme sosiale nettverket, og derfor ha like opplevelser og erfaringer. Det kan derfor være sentralt å la flere snøballer rulle samtidig for å sikre rekruttering fra flere ulike nettverk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

Etter rekrutteringen av mine informanter fant jeg ut at to av dem hadde lang erfaring med å jobbe med barn, men mindre erfaring som ferdig utdannet lærer enn jeg forespeilet. Ettersom de hadde lang erfaring med å jobbe med barn og at de hadde erfaringer med utagerende atferd så jeg det som relevant å intervju dem allikevel. I et kvalitativt intervju ønsker en å gå mer i dybden, og derfor kan ikke utvalget være for stort (Dalland, 2017, s. 76; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). En må kunne benytte seg av den dataen en innhenter, og det er derfor viktig at en ikke innhenter overflødige data (Dalland, 2017, s. 76). På bakgrunn av dette, og oppgavens begrensninger ønsket jeg å intervju 3-5 informanter. Jeg startet med å intervju tre personer, og reflekterte etter gjennomføringen av de tre intervjuene, at dette ville være tilstrekkelig med datamateriale til oppgaven.

	Stilling	Kjønn	Utdanning	Område	Arbeidserfaring med barn
<b>Lærer 1</b>	Kontaktlærer på småtrinnet	Mann	5 årig mastergrad grunnskolelærer (lektor)	Østlandet	3 ½ år
<b>Lærer 2</b>	Faglærer på småtrinnet	Kvinne	Adjunkt (skuespiller og musiker m/PPU)	Østlandet	3 år
<b>Lærer 3</b>	Kontaktlærer på småtrinnet	Kvinne	5 årig mastergrad grunnskolelærer (lektor)	Østlandet	8 år

### 3.2.4 Gjennomføring av intervjuene

I arbeidet med rekrutteringen av mine informanter fikk de utdelt et informasjonsskriv om studiens formål og hva deltakelsen ville kreve av dem (se vedlegg 2). Deltakerne fikk også tilsendt intervjuguiden per e-post slik at de kunne forberede seg på spørsmålene som ville bli stilt underveis i intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). De tre intervjuene ble gjennomført på informantenes egen arbeidsplass. Dette ble gjort både på grunn av informantenes egen trygghet, men også fordi stedet for gjennomføringen av intervjuet kan påvirke informantenes svar, samt påvirke forholdet mellom informant og intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). På egen arbeidsplass føler deltakerne seg trygge og det er et naturlig sted for dem.

Intervjuene ble gjennomført individuelt da de arbeider på ulike skoler, og et gruppeintervju ville derfor vært krevende å få til. Likevel er det fordeler med individuelle intervjuer da slike intervjuer åpner for at deltakerne svarer ærlig og åpenhjert, samt at deres individuelle oppfatninger og erfaringer kommer tydeligere frem (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Jeg startet alle intervjuene med å introdusere meg selv og prosjektet mitt. Jeg gikk igjennom hovedpunktene i informasjonsskrivet på grunn av eventuelle spørsmål deltakerne måtte ha. Grunnet spørsmål angående taushetsplikt og personvern fra en av informantene gikk vi nøye igjennom denne delen av skrevet. Deretter fikk jeg muntlig og skriftlig informert samtykke ved at informantene skrev under på samtykkeskjemaet. Jeg gjorde deltakerne kjent med opptaksprogrammet som skulle brukes som hjelpemiddel underveis i intervjuet. Ved å ta i bruk lydopptaker fikk jeg muligheten til å rette min fulle oppmerksomhet til informantene og

på den måten være mer til stede i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene valgte jeg å transkribere datamaterialet umiddelbart fordi jeg hadde intervjuene friskt i minnet og denne prosessen gikk derfor raskere.

### 3.3 Studiens kvalitet

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for studiens kvalitet og hvilke vurderinger som er gjort i denne avhandlingen. I kvalitative studier er det betydningsfullt å kvalitetssikre eget forskningsarbeid ved å vurdere og reflektere over forskningens kvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Forskningskvalitet måles ofte med grunnbegrepene, reliabilitet og validitet.

#### 3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om troverdigheten til forskningsresultatene og om undersøkelsens nøyaktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) blir dette aspektet ofte diskutert i forhold til om resultatet kan gjenskapes av andre forskere ved et annet tidspunkt. Dersom undersøkelser fra andre forskere viser seg å få samme resultat, indikerer dette høy reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I metoddelen av oppgaven har jeg prøvd å tilfredsstille kvalitetskravet ved å gi en beskrivelse, forklaring og presentasjon av de valgene jeg har foretatt meg underveis i hele forskningsprosessen. Et av de valgene jeg foretok, som styrker reliabiliteten i forskningsresultatene, er at jeg benyttet meg av Nettskjema diktafon-app som lydopptaker. Gjennom dette opptaksprogrammet kunne jeg lytte til intervjuet flere ganger og på den måten sikre at jeg fikk med meg alle detaljene i deltakernes svar. For å opprettholde objektivitet og pålitelighet er det nødvendig at forskeren er kritisk til egne refleksjoner og hva som er deltakernes meninger. Det er viktig at forskeren forsøker å ikke påvirke kodingen av datamaterialet med sin subjektive mening, og søker å være nøytral, og bevisst på egne fordommer og holdninger underveis i hele forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-203). Det er vanskelig å være helt objektiv i en slik prosess, men ved å være bevisst rundt dette vil en forhåpentligvis påvirke minst mulig.

#### 3.3.2 Validitet

Validitet handler om forskningens gyldighet. Validitet kan styrkes ved blant annet å sammenlikne egne resultater med tidligere studier innenfor samme fagområde (Gleiss &



Sæther, 2021, s. 205). I samfunnsvitenskapen handler validitet om hvorvidt en valgt metode er hensiktsmessig for å utforske det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I mitt prosjekt valgte jeg å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode, og jeg må derfor reflektere og argumentere for om denne metoden er hensiktsmessig med tanke på det jeg skal undersøke. Det at jeg gjennomførte et pilotintervju og justerte intervjuguiden i etterkant av piloteringen, bidro til å kvalitetssikre forskningsprosessen fordi jeg fikk muligheten til å identifisere eventuelle problemer og utfordringer med intervjuguiden før selve gjennomføringen og innsamling av data. For å sikre at intervjuene gir gyldig datamateriale for å besvare problemstillingen min, må spørsmålene jeg stiller være utformet slik at de bidrar til å samle inn relevant informasjon. Dette prosjektet ble kvalitetssikret ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål og gjentok det deltakerne sa, for å sikre at jeg hadde forstått deres uttalelser slik at dataene var sannferdige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Videre sikret jeg gyldighet ved å være oppmerksom når jeg skulle transkribere de muntlige dataene fra intervjuene over til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I denne prosessen kan det være fristende å rette på deltakernes språk og hvordan de legger frem utsagnene sine for å få vekk fyllord fra det muntlige språket, men dette må forskeren være forsiktig med. Dersom en velger å endre på det informantene sier kan informantenes opprinnelige uttalelser bli feilrepresentert og det kan påvirke nøyaktigheten til dataene. Som forsker er du pliktig til å være nøyaktig med dataene både ved innsamling, behandling og i analysen, og ikke påvirke resultatene (Dalland, 2017, s. 57).

En potensiell utfordring knyttet til validiteten i dette prosjektet er min forforståelse. Dette er spesielt tydelig med en hermeneutisk tilnærming, hvor min tolkning av deltakernes uttalelser er viktig. Det er viktig å være bevisst på at dette er min egen tolkning og at forskere med en annerledes forforståelse kan tolke samme data ulikt grunnet forforståelsen vi tar med oss inn i forskningsprosessen. Det er viktig at jeg som forsker er bevisst på egen forforståelse, da det kan være utfordrende å unngå å la seg påvirke til kun å oppfatte det som bekrefter vår forforståelse (Dalland, 2017, s. 58). Selv har jeg en forforståelse av begrepene utagerende atferd og inkludering, og derfor stilte jeg åpne spørsmål til informantene for å unngå å styre dem i en spesifikk retning eller påvirke dem, men også for å få frem informantenes egne refleksjoner og tanker. Det viktigste er å integrere egen forforståelse på en måte slik at den bidrar til å åpne opp for en bredere forståelse av deltakernes opplevelser og uttalelser (Dalen,

2011, s. 16). Basert på dette har jeg valgt å benytte meg av deltakernes direkte utsagn, framstillinger og vurderinger i denne studien. Det er også sentralt å minne seg på at det ikke kun er forskeren som har en forforståelse, informantene har også dette og tar dette med seg inn i intervjusituasjonen (Dalland, 2017, s. 80). Dette kan ses i lys av mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for denne oppgaven.

### 3.4 Etiske overveielser

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er et veiledende organ og har et ansvar for å formulere nasjonale retningslinjer innenfor forskningsetikken (NESH, 2021, s. 4). Som forsker har jeg et ansvar for at forskningen organiseres og gjennomføres forsvarlig. Et redskap for å sikre dette er å etterfølge forskningsetiske normer og retningslinjer (NESH, 2021, s. 6). Ifølge Dalland (2017, s. 236) er det sentralt i forskningsetikken å påse at informantene ikke utsettes for skade eller unødig påkjenning underveis eller i etterkant av intervjuet. Forskeren må derfor nøye vurdere og reflektere over etiske dilemmaer som kan oppstå gjennom hele forskningsprosessen, fra planleggingen og gjennomføringen, til etterarbeidet. For å kunne starte et prosjekt og samle inn data der personopplysninger blir berørt, ved hjelp av f.eks. datamaskin, er en pliktig til å melde i fra (Dalland, 2017, s. 237) ved å søke om godkjenning fra Sikt. Godkjenningen for dette prosjektet ligger vedlagt (se vedlegg 3).

#### 3.4.1 Frivillig informert samtykke

I forskning der personer skal delta og bli brukt til å innhente datamateriale er det essensielt å innhente et etisk samtykke fra informantene (NESH, 2021, s. 20). Det viktigste i dette arbeidet er at samtykket er frivillig og at informantene har et indre ønske om å delta i forskningen (NESH, 2021, s. 20). Et frivillig informert samtykke dreier seg om at deltakerne har fått tilstrekkelig med informasjon om prosjektet og forstått hva det vil si å delta frivillig (Dalland, 2017, s. 240). Det ble derfor utarbeidet et informasjonsskriv som var tilpasset etter denne studien (se vedlegg 1), der deltakerne ble informert om studiens formål, hvem som har tilgang til dataene, hva resultatene skal brukes til, hvor lenge dataene lagres og hva som skjer med dataene ved prosjektslutt. Deltakerne ble også informert om hva deltakelsen krever av dem og deres mulighet til å trekke seg fra studien når som helst, dersom de skulle ønske dette (Dalland, 2017, s. 240-241; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

### 3.4.2 Personvern og hensyn til tredjepart

For å beskytte informantenes identitet og integritet er anonymisering viktig (NESH, 2021, s. 23). Dette er også ofte et ønske og et krav fra informantene for at de ønsker å delta i forskningen. For å sikre anonymitet er det viktig å påse at det ikke kommer frem noen opplysninger som kan identifisere eller spores tilbake til enkeltpersoner (Dalland, 2017, s. 239). Stemme på lydopptak regnes som en personopplysning, og derfor må det tas i bruk et godkjent opptakssystem som ivaretar personvern. Jeg benyttet meg av opptaksprogrammet Nettskjema diktafon-app på en privateid smarttelefon, men på grunn av personvern er det ikke mulig å lytte til lydopptaket på den mobile enheten. Forskeren er nødt til å opprette et nettskjema, hvor kun forskeren har tilgang til dataene. Ved levering av lydopptakene blir lyddataene automatisk transkribert til tekst. Videre anonymiserte jeg mine informanter ved å henvise til de med et nummer (lærer 1, lærer 2, lærer 3). Slikt pseudonym sammen med landsdel og kjønn minimerer muligheten til å kunne identifisere mine informanter.

Konfidensialitet er et annet viktig punkt innenfor forskningsetikken, og handler om å verne om informantenes personvern. Konfidensialitet betyr at forskeren ikke skal bruke de innhentete dataene til noe annet enn det avtalen som er inngått tilsier, og dataene skal lagres på et trygt sted der ingen andre har tilgang (NESH, 2021, s. 24). Dette innebærer også å ta bort eventuelle navn og andre taushetsbelagte opplysninger som dukker opp i lydopptaket, når en transkriberer lyddataene i ettertid. Ved å gjennomføre intervjuer av lærere om deres tilrettelegginger i klasserommet, får forskeren muligheten til å innhente informasjon om et betydelig større antall mennesker enn de som utgjør hovedfokus i studien (NESH, 2021, s. 26). I mitt tilfelle vil tredjepart kunne være elever og andre ansatte på skolen som informantene nevner i intervjuet, og disse vil være indirekte berørt i forskningen og derfor er deres personvern desto viktig (NESH, 2021, s. 26-27). Jeg sikret hensynet til tredjepart gjennom å minne informantene på å ikke bruke navn på elever eller dele personlig informasjon, slik at personene kan identifiseres.

### 3.5 Plan for analyse

En analyse skal formidle innholdet av intervjuet på en så nøyaktig måte som mulig (Dalland, 2017, s. 87). Når en analyserer, er formålet å finne et mønster i det innsamlede datamaterialet og avdekke en mening eller budskap med dette. Etterhvert som dataene er analysert, drar forskeren en konklusjon som vil besvare den valgte problemstillingen for prosjektet

(Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Gitt oppgavens problemstilling anser jeg det hensiktsmessig å benytte en induktiv tilnærming i denne studien. Ved en induktiv tilnærming er det datamaterialet som danner grunnlaget for teorien, en går fra empiri til teori (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Det betyr at det er informantenes utsagn i intervjuene jeg gjennomførte som bestemte hvilke teorier studien baseres på.

### 3.5.1 Analyseprosessen

Innenfor kvalitativ metode plasserer Braun og Clarke (2006, s. 78) tematisk analyse som en grunnleggende metode. Når en utfører en tematisk analyse observerer, analyserer og rapporterer forskeren mønstre som fremkommer i de innsamlede dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Braun og Clarke (2006) presenterer et rammeverk med seks faser innenfor en tematisk analyse, og jeg skal nå gå nærmere inn på de ulike fasene og hva jeg har foretatt meg i min studie.

#### ***Fase 1 – Bli kjent med datamaterialet***

Den første fasen i en tematisk analyse dreier seg om å bli kjent med datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 87) skriver at denne fasen utgjør fundamentet for hele analysen. For å gjennomføre en tematisk analyse der en arbeider med muntlige data fra et intervju, er en avhengig av å transkribere dataene til skriftlig form (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I denne prosessen blir forskeren godt kjent med datamaterialet dersom en foretar seg transkripsjonen selv. Opptaksprogrammet jeg benyttet meg av transkriberte lydopptakene for meg automatisk ved levering, men ikke på en korrekt måte. På grunn av dette var det viktig at jeg gjorde meg godt kjent med datamaterialet ved å se over og transkribere datamaterialet på en nøyaktig måte. Dette ble gjort umiddelbart etter at jeg hadde gjennomført intervjuene da jeg enda husket mye av samtalen. Når datamaterialet var gjennomgått, og jeg hadde utviklet en innledende liste med ideer om innholdet og det som vekket interesse, gikk jeg over til neste fase.

#### ***Fase 2 – Produsere innledende koder***

På dette stadiet av analysen starter en med å produsere de første kodene basert på dataene en har innhentet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Det er viktig at forskeren arbeider systematisk og at alle delene av dataene får lik oppmerksomhet. I denne fasen danner forskeren grupper som

passer ut ifra datamaterialet du har hentet inn, og fordeler dataene i passende grupper. Det første jeg gjorde var å fargekoordinere de tre transkriberte intervjuene. Det vil si at de tre intervjuetekstene fikk sin egen farge, slik at det ble lettere å skille mellom hvem av informantene som sa hva når jeg skulle kode dataene. Jeg valgte å benytte meg av en metode der jeg klippte opp intervjuetekstene ut ifra informantenes utsagn. Deretter fordelte jeg disse utsagnene utover på et bord og valgte deretter å gå videre til fase 3.

### ***Fase 3 – Søke etter temaer***

Fase 3 innebærer å ta i bruk de kodene som er identifisert i fase 2, og sortere disse inn i temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). I denne fasen analyserte jeg kodene og undersøkte hvilke koder som kunne kombineres for å danne et tema. Dette gjorde jeg ved å lese over utsagnene og deretter fordele lappene i ulike bunker etter passende temaer. Når alle lappene var sortert og hadde fått et overordnet tema, gikk jeg over til neste fase.

### ***Fase 4 – Gjennomgang og forbedring av temaer***

Den fjerde fasen innebærer å gjennomgå temaene på nytt og sjekke om temaene er gyldige eller om det må foretas noen endringer (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Det første jeg gjorde var å lese gjennom lappene som var under hvert tema og vurdere lappenes relevans til temaene sine. I denne fasen oppdaget jeg at noen av lappene kunne tilhøre flere temaer, og flere temaer kunne også kombineres og heller danne ett tema. Dette resulterte i at jeg satt igjen med færre temaer og datamaterialet ble enda mer oversiktlig for meg selv. Braun og Clarke (2006, s. 92) advarer mot å bli for ivrig og entusiastisk med å finpusse temaene, da denne prosessen kan virke uendelig. Da jeg ikke kunne legge til eller justere noe vesentlig, gikk jeg videre til neste fase.

### ***Fase 5 – Definere tema***

I den femte fasen av analysen blir temaene definert og gitt navn, og dataene blir analysert innfor disse temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dette innebærer å finne det sentrale innenfor hvert tema og dets relevans for dataene. Derfor undersøkte jeg hvordan hvert tema passer inn i den større sammenhengen som dataene mine formidler, med tanke på det overordnede temaet og forskningsspørsmålene. Dette sikrer at temaene er velbalanserte og en

unngår overlapp av temaer. Hvert tema ble vurdert individuelt og i forhold til de andre temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

### ***Fase 6 – Presentasjon av funn***

Den siste fasen i en tematisk analyse handler om å produsere en rapport som skal presentere resultatene fra analyseprosessen en har gjennomført. Denne rapporten vil bli presentert i neste kapittel.

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere interessante funn fra intervjuene med mine informanter. Jeg har valgt å systematisere mine funn i tre overordnede kategorier, med undertemaer innenfor disse kategoriene. Kategoriene er utarbeidet i tråd med problemstillingen og forskningsspørsmålene til denne studien, hvor hensikten er å se på hvordan lærere inkluderer elever som strever med atferd i klasserommet. Problemstillingen lyder som følger; «*Hvordan arbeider en grunnskolelærer for inkludering av elever som strever med utagerende atferd inne i klasserommet?*». Jeg vil nå presentere en oversikt over kategoriene og dette kapitlets oppbygning. Informantene vil som presentert i metodekapitlet (se kapittel 3.2.3) bli omtalt som lærer 1, lærer 2 og lærer 3.

### 1) Forståelse av begrepene

- a. Inkludering
- b. Utagerende atferd

### 2) Forebygging av utagerende atferd

- a. Relasjon
- b. Medvirkning
- c. Tilpasset opplæring
- d. Klassemiljø

### 3) Håndtering av utagerende atferd

## 4.1 Forståelse av begrepene inkludering og utagerende atferd

I den første kategorien skal jeg presentere informantenes forståelse av begrepene inkludering og utagerende atferd. Grunnen til at jeg ønsket å få innblikk i lærernes forståelse av begrepene er på grunn av begrepenes kompleksitet og fordi det finnes flere ulike definisjoner i forskningen. Denne kategorien vil besvare det første forskningsspørsmålet; *Hvordan forstår lærere på barnetrinnet begrepene inkludering og utagerende atferd?*

### 4.1.1 Inkludering

Ettersom inkludering ikke har en klar og tydelig definisjon, kan læreres oppfatning av begrepet være mangfoldig. I arbeidet med analysen av de tre intervjuene som ble gjennomført i denne studien, viste det seg at alle informantene synes inkludering er et vanskelig og stort

begrep som kan inneholde mye forskjellig. Det var ingen av informantene som svarte umiddelbart på spørsmålet, men alle brukte et par sekunder på å tenke over «hva er egentlig inkludering?» før de svarte. Grunnen til dette kan være at lærerne forholder seg reflektert til og har ulike holdninger til begrepet, samt at de ønsker å si det som er «riktig».

Alle informantene fremhevet at de ser på inkludering som at elevene skal føle på tilhørighet til fellesskapet og ikke på utenforskap. Lærer 1 og 3 påpekte at læreren er en aktiv del i denne prosessen, og skal sørge for inkludering både inne i klasserommet og i friminuttene.

Lærer 1: Ja, det er vanskelig og stort. I mitt klasserom for eksempel, jobber jeg for at alle har en plass i klasserommet og at man skal prøve å minimere det å være utenfor klasserommet så mye som mulig. Dette mener jeg er en viktig del av inkludering, men også det å være tilgjengelig og på ute i friminuttene for eksempel sånn at man kan bidra til inkludering der også.

Lærer 1 legger vekt på at inkludering handler om at alle skal ha «en plass i klasserommet» og læreren etterstreber å inkludere elevene fysisk i klasserommet sitt. Dette fordi han ser på dette som sentralt i inkluderingsarbeidet, og ved å inkludere elevene i klasserommet er de en del av det viktige fellesskapet.

Lærer 2: Jeg mener jo at inkludering handler om å møte eleven hvor eleven er. Så inkludering vil ikke være at alle elevene skal være i samme klasserom, for det vil ikke funke. Hvis du har en klasse hvor du har noen som trenger spesialundervisning, det er ikke inkludering. Det er heller inkludering at de elevene som trenger spesialundervisning utafør klasserommet, inkluderes med at de har samme tema, for eksempel. Det ser jeg på som inkludering. Det er veldig mange som tror, eller tenker at inkludering er at alle skal være i samme klasserom, men det funker ikke i den skolen vi går i dag. Med så mye ulikheter og forskjellige diagnoser.



I motsetning til lærer 1, uttrykker lærer 2 at inkludering ikke nødvendigvis handler om at alle skal være i samme klasserom. Hun fremhever at dette er svært krevende å etterstrebe på grunn av elevenes ulike forutsetninger og behov. Denne læreren utdyper dette med at inkludering kan innebære at eleven arbeider utenfor klasserommet og blir inkludert faglig, men at eleven jobber med samme tema som resten av klassen sin. Som vi ser i utsagnene til informantene har de alle et fokus på at elevene skal føle på tilhørighet til gruppen, og at en ikke skal være utenfor det viktige klassefellesskapet.

#### 4.1.2 Utagerende atferd

Jeg orienterte meg tidlig i intervjuene om hva informantene legger i begrepet utagerende atferd for å få innblikk i deres forståelse av begrepet. Videre vil jeg nå presentere de mest sentrale utsagnene til informantene, men ettersom dette ikke er det mest sentrale i oppgaven vil jeg ikke vie mye oppmerksomhet til dette.

Alle informantene beskriver utagerende atferd som elever som strever med å regulere følelsene sine, og grunnet deres negative følelser uttrykker de en frustrasjon ved å fysisk utagere mot enten medelever og/eller lærer. Lærer 3 beskriver utagerende atferd som:

Lærer 3: Sånn, definisjon av utagerende adferd, det har jeg ikke. Men det jeg ser på som utagerende atferd er de som går fra lavt til høyt på kort tid. De som kan stå eller sitte og være helt rolig i ett sekund, og få et blikk, for å fyre seg opp under taket, som jeg kaller det. Og de som ikke klarer å forstå forskjellen på rett og galt i enkelte situasjoner, men også som mistolker situasjoner veldig enkelt, og blir ganske irriterte, eller lettere irritert av sånne småting da, enn det kanskje andre blir.

En lignende forståelse deler også lærer 2, men hun fokuserer mer på hva konsekvensene av at elevene ikke mestrer å regulere følelsene sine er. Videre beskriver alle informantene at utagering kan forekomme både fysisk og psykisk i form av verbalt språk. Lærer 3 opplever at mye av den utagerende atferden oppstår på grunn av at disse elevene mistolker ulike situasjoner, og dette skaper problemer og konflikter som kunne vært unngått.

Lærer 2: Utagerende adferd, det er barn som har vanskeligheter for å kontrollere sine følelser, og at de utagerer på grunn av disse følelsene med å slå, bite, sparke, bite eller verbal bruk. Det kan også være inventar. Stoler, pulter og sånne ting som går mot et ønskeobjekt.

På grunn av elevenes vanskeligheter med å kontrollere følelsene sine, utrykte denne læreren at hun i mange tilfeller har måttet gått mellom elevene i faren for at objekter og inventar skal bli kastet på andre elever i klasserommet. I disse tilfellene har læreren gjenkjent trekk ved atferden til eleven, som tyder på at de er på vei ut av toleransevinduet sitt. Læreren får derfor muligheten til å reagere øyeblikkelig før det utvikler seg til en større situasjon og/eller konflikt.

#### 4.2 Forebygging av utagerende atferd

Arbeidet med å forebygge at utagerende atferd oppstår i klasserommet er essensielt og et viktig grunnlag for videre arbeid i skolen. Alle lærerne utrykte viktigheten av å jobbe forebyggende, og synes dette er lettere enn å håndtere atferden. I denne overordnede kategorien skal jeg se nærmere på temaene relasjon, medvirkning, tilpasset opplæring og klasse miljø, da det er disse temaene mine informanter ser som essensielt i det forebyggende arbeidet mot utagerende atferd i klasserommet. I denne delen er det dette forskningsspørsmålet som vil bli berørt; *Hvilke pedagogiske strategier benytter grunnskolelærere for å forebygge og håndtere utagerende atferd?*

I analysen har det vist seg at informantene har mye av det samme fokuset når det gjelder det forebyggende arbeidet, men det kommer også frem noen ulike strategier. For eksempel uttrykker lærer 2 at hun ofte velger å tilpasse undervisningen i klasserommet etter de elevene som strever med utagerende atferd for å redusere sjansen for at utagering oppstår.

Tilpasninger hun kan foreta seg er at hun unngår elementer som hun vet kan være utfordrende for den enkelte eleven. På denne måten prøver læreren å skape et trygt klasserom der alle kan delta fullt ut, uten store tilrettelegginger. Denne læreren påpekte også at denne tilretteleggingen gjøres litt i det «skjulte» uten at medelevene blir bevisste på det.

Lærer 2: I vårt tilfelle, spesielt med de elevene som er veldig utagerende, så gjelder det å unngå de tingene som er veldig, veldig vanskelige for akkurat den eleven. Dette for å skåne resten av klassen. Det høres jo feil ut, og det er jo også kanskje feil, det vet jeg ikke. Det får vi kanskje vite om ti år da, om det har funket litt.

Denne læreren vektlegger at det kan være vanskelig å si hva som vil være effektive tiltak, sett fra elevenes perspektiv. Hun påpeker at hennes strategi ikke nødvendigvis er den riktige å ta i bruk, men uttrykker at dette har fungert i hennes klasser. Lærer 3 uttrykker i samsvar med lærer 2, at hun ofte kan velge å ikke gå igjennom et spesifikt tema i matematikk de dagene hun kan observere at den utagerende eleven har det vanskelig fordi hun vet at denne eleven synes matematikk er helt forferdelig fælt. Dersom hun velger å gjennomføre det som er planlagt for undervisningen, er dette nok til å trigge eleven og kan føre til utagering. I likhet med lærer 2 forsøker lærer 3 også å fokusere på å skape et trygt klasserom for alle.

Lærer 2 forklarer at hun ofte i fravær av assistent eller andre ressurser i klasserommet, benytter seg av en strategi hvor hun ser seg nødt til å overse utageringen eller forstyrrelsen som oppstår i klasserommet. Dette gjør læreren fordi hun ofte opplever at dersom hun gir oppmerksomhet til uønsket atferd hos eleven, rettes fokuset til lærer, men også resten av klassen til selve problemet, og det går utover alle de andre i klassen. Dersom hun vier sin oppmerksomhet til situasjonen som oppstår vil læringsmulighetene til medelevene ødelegges. Dette kan i tillegg trigge eleven fordi eleven får oppmerksomhet og muligens kommentarer fra lærer og/eller elev. Hun uttrykker at:

Lærer 2: Dersom de stormer klasserommet, la de gå, da har de enten fått tid til å roe seg, eller så kommer de kanskje ikke tilbake i det hele tatt, men da har du i hvert fall skånet de 24-25 andre elevene for veldig mye uro. Det blir jo mye uro og usikkerhet for de andre elevene. Det kan vi jo skjønne selv også, at det er slitsomt med de elevene som hele tiden gjør noe for å trigge. Går det ikke ann å bare høre etter en beskjed?

Videre utrykker de to andre lærerne at de er veldig bevisste over hvor de plasserer elevene som strever med utagerende atferd i klasserommet. Både hvem de samarbeider med når de skal ha gruppeoppgaver, og hvem de er læringspartner med. Lærer 3 utrykker at hun ofte velger å sette elever som presterer høyt faglig og sosialt sammen med de utagerende elevene. Dette gjør hun fordi hun opplever at dette fungerer tilsynelatende godt for elevene og det skaper mindre trøbbel for henne selv da hun ikke må håndtere utagering. Videre utrykker hun at etter hvert som hun nå har lært seg å kjenne denne eleven, kan hun begynne å åpne opp for andre og nye gruppesammensetninger.

I analysen kommer det frem at lærer 1 opplever at uønsket atferd ofte oppstår fordi elevene ikke forstår oppgaven som er gitt, eller at de ikke ser meningen med oppgaven og derfor ikke har en indre motivasjon for å gjennomføre oppgavene.

Lærer 1: Jeg tror jo veldig mye av den type atferd kommer av at man ikke forstår helt hva man skal gjøre, eller om det er for vanskelige oppgaver eller at man ikke ser meningen i oppgavene. Vi prøver å ha en del åpne oppgaver og arbeidsmetoder de kjenner godt, og som jeg vet de liker. Jeg tror at rutiner er ganske viktig for denne elevgruppen slik at de skal vite hva som skjer og at det ikke blir noe ukjent så veldig ofte.

Denne læreren utrykker at han har erfaringer med at hans elever har behov for faste rutiner på grunn av forutsigbarhet og oppgaver og arbeidsmetoder som han vet elevene mestrer og liker. Han har erfart at elever ikke alltid opplever skolearbeid som meningsfullt, men gjennom åpne oppgaver i undervisningen forsøker han å motivere og engasjere elevene i skolearbeidet.

#### 4.2.1 Relasjon

Alle deltakerne la vekt på hvor viktig og betydningsfullt en god relasjon mellom elevene, og elevene og lærer er i arbeidet med utagering, og hvilken jobb de legger ned i dette arbeidet. Lærerne påpekte at de oppriktig er interessert i elevenes liv og hvilke interesser de har, også

utenom skolen. Lærer 2 kunne dele at hun i noen tilfeller har vært på fotball- eller håndballkamper for å se elevene sine i aktiviteter utenfor skolen, og i et annet miljø og fellesskap. Dette har bidratt positivt inn i relasjonen mellom elevene og læreren, og elevene har følt seg både sett og hørt av læreren.

Lærer 2: Men jeg føler egentlig at alle mine elever føler seg sett på et eller annet vis fordi jeg bryr meg om hva slags liv de har. Jeg er oppriktig engasjert i hva de driver med på fritida, søsken, familie, sånne ting. Jeg legger mye i relasjon. Så jeg tror det er ganske viktig for å opprettholde en god relasjon i den grad at du kan gi dem en trygg hverdag på skolen.

Lærer 1: Samtidig så er det viktig å prøve å bygge på interessene til elevene, om en har tid. F.eks. spille bordtennis med eleven og bare være interessert i det de snakker om, og gjøre dette i fredstid, da mener jeg at du har mer å gå på når det brenner.

Lærer 1 påpeker at hvis du legger til rette for, og etablerer en god relasjon til elevene dine når de er innenfor sitt toleransevindu, vil dette legge et godt grunnlag for de situasjonene der eleven utagerer og det oppstår problemer. Han har erfart at elever synes det er gøy når læreren er interessert i livet deres og de ønsker ikke å ødelegge den gode relasjonen de har til læreren sin, og hører derfor etter når læreren regulerer eller irttesetter dem. I tillegg til dette nevner den samme læreren at han i enkelte situasjoner har vært nødt til å være oppmerksom på eget toleransevindu for å ikke la følelsene ta overhånd og håndtere situasjoner på lite hensiktsmessige måter.

Alle lærerne la vekt på viktigheten av å skape et trygt klasserom, og gjennom å danne gode relasjoner til elevene blir elevene også tryggere på læreren. Lærerne fortalte at de legger til rette for læringssituasjoner der elevene skal sitte sammen og samarbeide om ulike oppgaver, for å utvikle gode relasjoner mellom elevene i klassen. I disse situasjonene blir elevene nødt til å samhandle og komme frem til en løsning sammen. Dette krever at elevene er åpne,

imøtekommende og at de lytter til hverandre for å holde roen. Ved å legge opp til samarbeidsoppgaver kan elevene støtte seg til hverandre, og i situasjoner der elevene er usikre på svaret kan elevene dele ideer og kunnskap, og lære av hverandre. I slike samarbeidssituasjoner kan elevene få økt selvtillit og muligheten til å utvikle sosiale ferdigheter.

Lærer 1: I læringssituasjoner sitter elevene mye sammen og vi bruker samarbeidsoppgaver. Vi snakker mye om dette i sosiale timer. Vi ser på filmer om ulike klassemiljø og caser. Bruker generelt mye tid på det, og spesielt hvis det har skjedd en situasjon.

Den samme læreren forteller at i den elevgruppen han har nå, er det en elev som strever med å samhandle med klassekameratene sine i friminuttene. Grunnen til dette er ifølge læreren at det ikke er noen klare rammer og det ender derfor ofte i konflikter. Lærer 1 har derfor iverksatt et tiltak for å forebygge utagerende atferd hos denne eleven, konflikter mellom elevene, samt at relasjonene mellom elevene ikke blir skadet eller forverret. En av de andre informantene uttrykker også viktigheten av at elevene føler på trygghet i fellesskapet;

Lærer 3: Men det jeg kan si er at å danne et godt klassemiljø, det er redningen mener jeg. Men så er spørsmålet hvordan du danner et godt klassemiljø da. Sånn at alle skal føle seg inkludert og trygge i det fellesskapet. Men du kan vinne mye på det, med de elevene som har utagerende atferd, den tryggheten. Og som vi også har vært inne på. Bygge elev-elev relasjoner. Men også lærer-elev relasjoner. Ja. Relasjon, relasjon, relasjon, det er liksom på toppen. Og det skaper et godt klassemiljø da.

Videre uttrykker lærer 3 at hun tror at mange av de elevene som strever med utagerende atferd er usikre barn som ikke føler på trygghet eller tilhørighet til fellesskapet. De har vanskeligheter med å passe inn, men når de blir «tvunget» til å samhandle med andre har det

vært positivt. Da har elevene blitt utfordret til å bli kjent med klassekamerater en ellers kanskje ikke ville samhandlet med og det åpner for nye vennskap.

Lærer 3: Så masse ulike aktiviteter mellom elevene, rett og slett. I trygge og gode rammer rundt. Men ikke for store aktiviteter. Men enkle, små aktiviteter. Hvor de må prate litt sammen, og bli litt kjent.

For å skape trygge og gode rammer rundt aktiviteter for barna kan læreren vise interesse og selv delta i aktivitetene. Dette kan utgjøre en stor forskjell i elevenes deltakelse i aktivitetene. På bakgrunn av lærernes uttalelser, er deres erfaringer med relasjonsbygging basert på enkle tilrettelegginger i skolehverdagen hvor barna og læreren kan bli kjent med hverandre. Videre fremmer de at gode relasjoner mellom elevene og læreren virker positivt inn på klassemiljøet, og at relasjon er fundamentalt i det forebyggende arbeidet av utagerende atferd.

#### 4.2.2 Medvirkning

På spørsmål om hvordan lærerne legger til rette for medvirkning i klasserommet beskriver alle informantene at de er veldig åpne for innspill fra elevene, og elevene viser engasjement for at de får muligheten til å bidra og bestemme. Alle lærerne fremmet at de oftere legger til rette for ønskene til de elevene som strever med utagerende atferd for å redusere utagerende atferd, samt gi disse elevene en positiv opplevelse i fellesskapet.

Lærer 3: De får muligheten til å komme med sine innspill. Da pleier vi inni mellom at de skal skrive ned på et ark, sine tanker, idéer og innspill. Da får de med atferdsmessige utfordringer muligheten til å si sin mening der. Men også hvis de snakker med læringspartner, så tar vi de i fellesskap og skriver en liste. Da får de muligheten til å delta der.

Ved å gi elevene muligheten til å snakke med læringspartner om hva de ønsker av aktiviteter og dele deres ønsker i fellesskap, blir det ikke like tydelig for elevene dersom læreren tar oftere hensyn til de elevene som strever i klasserommet. I denne sammenhengen er

læringsparet en duo, og det er ønskene til flere elever og ikke bare en enkelt elev. Lærer 3 vektlar viktigheten av at de elevene som utagerer i klasserommet, også må få muligheten til å oppleve at læreren tar dem seriøst ved å bli sett og hørt, og oppleve mestring.

Lærer 3: Ja, og det handler mye om at de skal oppleve mestringsfølelse og oppleve at de kan de også. Og det er litt med at de har mer enn nok å tenke på ellers med alle mulige tanker og følelser hele tiden. Så det å kunne få lov til å komme med sine innspill og idéer på hvordan ting kan endres. Og det tar jeg meg selv i innimellom, men jeg tenker at det er bare greit. De må få lov til å få opp stemmen sin litt de også fordi de sier kanskje ikke alltid så mye ellers. Og så er det som oftest de som det går hardest utover ellers. Så de må kjenne på den der, «åh, jeg gjorde noe bra, jeg kom med noe fint, læreren hørte på meg».

I motsetning til de to andre informantene påpekte lærer 1 at han er mottakelig for innspill fra elevene og tar dette til betraktning, men at hans erfaringer er at elevene liker rutiner og han tilrettelegger derfor undervisningen ofte etter det han observerer at fungerer i klassen heller enn elevenes ønsker. Dette blir ikke nødvendigvis tydelig for elevene fordi forslagene til elevene, ville med stor sannsynlighet blitt ønsket av noen av elevene uansett. Lærer 1 sier;

Lærer 1: Jeg tenker nok at jeg er ganske åpen for å høre på forslag til arbeidsmetoder fra elevene, samtidig så er elevene ganske glad i det faste og forutsigbare, så når man på en måte har fått i gang en rutine så opplever jeg at det er det de ønsker mest. Vi har også klassens timer og elevmedvirkning sånn sett veldig konkret hvor de kan si hva de vil ha mer og mindre av. Jeg observerer mer hva som fungerer og ikke, og dermed tilrettelegger slik heller enn at det må være uttalt, for det tenker jeg kan være vanskelig.



### 4.2.3 Tilpasset opplæring

Mine informanter er alle enige om at tilpasset opplæring er et sentralt punkt innenfor inkludering. I arbeidet med å tilpasse opplæringen for de elevene som strever med atferd i klasserommet kunne alle lærerne dele ulike strategier. Blant annet fremhevet lærer 2 at hun lager konkrete undervisningsopplegg for de som har behov for det. Hun sier;

Lærer 2: Det handler om å lage konkrete undervisningsopplegg for den personen.

Da har jeg et undervisningsopplegg for meg selv og min klasse, et eget for den eleven.

Det er jo på en helt annen nivå, de gjør kanskje akkurat det samme, bare i veldig mye mindre grad. Det blir jo veldig mange spesielle opplegg etter hvert.

Lærer 1 vektlegger som tidligere presentert at han mye undervisning med åpne oppgaver og bruker digitale hjelpemidler i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Hans erfaring er at de elevene som strever med å høre på klassesamtaler er veldig gode på å jobbe for seg selv, og spesielt med digitalt verktøy. Det vil ikke fokuseres på digitale verktøy i denne oppgaven, men det er en interessant problemstilling likevel. Videre påpekte lærer 3 at hun bruker både stasjonsundervisning, samarbeid med læringspartner og individuelle oppgaver for å tilpasse opplæringen til alle elevene.

Lærer 3: Stasjoner synes jeg er veldig fint. For det vet jeg at elevene liker og der kan jeg også dele ut nivådelte oppgaver på stasjoner. Ellers i undervisningen så går det mye på at vi ofte har grupperinger, at man skal snakke mye med læringspartneren sin før man skal svare. Da kan det være at læringspartneren din har svaret, men kanskje ikke du. Og så tør du likevel å rekke opp hånda fordi du har fått litt hjelp. Og så tilpasser jeg og prøver i hvert fall med individuelle arbeidsoppgaver i timen.

#### 4.2.4 Klassemiljø

Informantenes utsagn om hvordan de arbeider for et godt klassemiljø er enstemmig om at det er viktig å snakke om at alle mennesker er forskjellige. Lærer 2 snakker også om å ha konkrete klasseregler som elevene må følge, for å sette klare grenser for elevene.

Lærer 2: Det handler også om konkrete regler, klasseregler. Det er jo det som er vanskelig med å være faglærer fordi da har du noen som har skikkelig strenge klasseregler som kontaktlærere og da tenker elevene at de reglene utgår når en annen lærer er til stede. Jeg har vært veldig streng.

Alle lærerne påpekte at det er viktig å jobbe for et klasserom der alle har noe å komme med, og at det er takhøyde for at alle er gode på forskjellige ting, og gjøre barna oppmerksomme på dette. Lærer 3 fortalte at deres klasse har snakket mye om dette og påpekte at det er noe som må repeteres hele tiden. Barna har behov for påminnelser på at vi er forskjellige og «jo før de lærer seg det, jo bedre er det». Videre forklarte lærer 3 at hun søker etter å skape trygghet for elevene i klassemiljøet:

Lærer 3: Ja, hva gjør jeg? Når man sitter og tenker på det, så blir det sånn at hva gjør man egentlig? Det enkleste svaret er at de skal føle seg trygge. Men hvordan gjør jeg det? Det er å prate med dem om ulike situasjoner som kan oppstå.

Lærerne kunne også påpeke at en god relasjon med medelever og læreren har innvirkning på klassemiljøet og tryggheten elevene føler i fellesskapet de er en del av. Det å kunne snakke om ulike situasjoner som kan oppstå ruste elevene til å kunne håndtere uheldige situasjoner som konflikter på en hensiktsmessig måte både for eleven selv og medeleven dette oppstår med.

#### 4.3 Håndtering av utagerende atferd

Hvilke strategier og metoder lærere benytter seg av når utagerende atferd oppstår i klasserommet viste seg å være veldig ulikt. Ettersom det ikke er noe klart svar på hva som er

riktig å gjøre når en skal håndtere utagerende atferd i forskningen, er det naturlig at strategiene blir noe ulike. Informantene mener at det må ligge en relasjon i bånd når lærere skal håndtere utagerende atferd på en hensiktsmessig måte, fordi læreren kan være tydeligere med elevene, og læreren vet hva elevene tåler og ikke.

Alle informantene vektla hvor viktig det er å være fleksibel og tilpasse seg hver enkelt situasjon og elev. De har opplevd at det ikke er mulig å reagere likt hos alle elever, og heller ikke likt hos samme elev i ulike situasjoner. Derfor er ofte strategien en velger for å håndtere atferden veldig spontan og kan i noen tilfeller føre til uheldige håndteringer. Alle lærerne uttrykte viktigheten av å håndtere utagerende atferd med fokus på at medelevene skal skjermes for atferden. Lærer 2 og 3 fortalte;

Lærer 2: Jeg har f.eks. en elev som jeg fysisk må bære ut av klasserommet for å få litt avstand. Det er på grunn av spyting, kasting av saks, kasting av stoler. Da blir eleven en fare for medelevene og generelt er eleven en fare for seg selv, og en fare for resten av gjengen.

Lærer 3: En utfordrende situasjon som jeg synes var vanskelig å håndtere var i en gymsal med alle elevene på hele trinnet. Da sto jeg der og var litt sånn, jeg har ikke noe annet valg enn å putte den eleven i bakken. Og det er fordi eleven var til fare for seg selv og alle andre rundt. Og da har jeg jo lov til å gjøre det.

I disse to utsagnene kommer det tydelig frem at lærerne søker å håndtere utagerende atferd slik at det skåner eleven selv, men også medelevene. Begge lærerne la vekt på at dette ikke er en foretrukket strategi eller slik en ønsker å håndtere utagerende atferd, men på grunn av elevens atferd har det i disse situasjonene vært nødvendig å fysisk håndtere situasjonen. På den ene siden vil læreren gjerne ivareta elevens behov, på den andre siden har læreren et ansvar for å se til at situasjonen er sikker for andre elever, og seg selv.

Lærer 1 delte at han i de situasjonene han klarer å være helt rolig, prøver å gi elevene tid til å roe seg ned og regulere seg selv ved å sitte inne i en krok de har inne i klasserommet. Dette har fungert veldig bra fordi læreren har kunnet ta en prat med eleven i etterkant når eleven har roet seg. Samme erfaring deler også lærer 2, men i motsetning til lærer 1 har hun elever i klassen som har behov for å gå ut av klasserommet og roe seg ned uten medelever til stede. Videre benytter lærer 1 seg av en strategi hvor han regulerer elevene så langt det er forslag inne i klasserommet. Han sier:

Lærer 1: Men hvis vi tenker på bråk i klassen eller sånt, så blir det jo mer å regulere litt hele tiden. For eksempel det å gå og legge en hånd på skulderen. Noen ganger må man ta det felles i klassen og si tydelig ifra til elevene. Jeg tenker at elevene tåler dette og de vet selv når de ikke leverer det jeg vet de kan.

Dette samsvarer også med lærer 3 sine erfaringer. Hun regulerer elevene ved å gi eleven som strever med utagerende atferd en sitteplass som er i nærheten til døra. På denne måten kan eleven selv gå ut av klasserommet når eleven merker at det bygger seg opp et sinne eller en frustrasjon. I de situasjonene hvor eleven ikke er oppmerksom på dette selv, har læreren en kort vei til å ta eleven ut av klasserommet.

Lærer 3: en vellykket situasjon, det har vært at jeg har gjennomtenkt at jeg har eleven i nærheten av døra. Sånn at jeg kan ta eleven ut av døra. Og da er resten av klassen trygge inne i klasserommet når jeg har fått eleven ut. Og det synes jeg har fungert veldig bra. Men også fordi at nå er eleven mer kjent med at, ok, når det begynner å boble i kroppen så kan jeg gå ut. Så slipper jeg å si noe, det slipper å skje noe. Men det er jo lenge før man kommer til det stadiet på en måte.

Igjen påpekes viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, for å kunne regulere eleven inn igjen i sitt toleransevindu, samtidig som læreren tar hensyn til medelever, og gjør disse situasjonene tryggere for alle ved å ta eleven ut fra klasserommet. Dette gir også eleven som strever med utagerende atferd, muligheten til å regulere seg selv inn i toleransevinduet sitt uten lærerens hjelp.

#### 4.4 Oppsummering av funn

I denne delen av oppgaven har de mest sentrale funnene fra intervjuene blitt presentert. Funnene viser at de tre lærerne vektlegger ulike aspekter ved inkludering og utagerende atferd, og selv om det er variasjoner i deres oppfatninger, er det også klare forbindelser mellom deres synspunkter. Alle lærerne påpekte at de fokuserer mye på å bygge trygge og gode relasjoner mellom elevene, og mellom elevene og læreren. For å bygge gode relasjoner i klassefelleskapet, har lærerne fokus på å styrke de utagerende elevenes rolle i klassefelleskapet, ved at de blant annet får muligheten til å medvirke i undervisningen. Videre viser funnene fra denne studien at lærerne tilrettelegger for mye samarbeidsoppgaver fordi elever som strever med utagerende atferd ofte misforstår oppgavene de blir gitt eller opplever oppgavene som lite meningsfulle, og kan være grunnen til atferden. Gjennom samarbeidsoppgaver med medelever blir elevene nødt til å samhandle og bygge på hverandres kunnskaper, og på denne måten får de muligheten til å utvikle seg faglig og sosialt på samme tid.

## 5.0 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg drøfte studiens empiriske funn opp mot tidligere forskning og teori som ble gjennomgått i kapittel 2. Jeg skal belyse hvordan tre grunnskolelærere arbeider for å inkludere elever som strever med utagerende atferd i klasserommet. Kapittelet er strukturert etter seks hovedtemaer og vil ta for seg ulike tiltak som lærere kan benytte i arbeidet med utagerende elever og inkludering i klasserommet. Ved å analysere funnene mine gjennom disse temaene, håper jeg å gi en dypere forståelse av viktige aspekter ved inkludering av utagerende elever.

### 5.1 Inkludering – «ingen skal gå alene»

Informantene har sine egne oppfatninger og perspektiver på hvordan de forstår begrepene inkludering og utagerende atferd, og dette er basert på deres egne erfaringer og bakgrunner. Alle lærerne vektlegger ulike aspekter ved begge fenomenene, og selv om det er variasjoner i deres oppfatninger, er det også klare forbindelser mellom deres synspunkter.

Lærerne i denne studien, anerkjenner at inkludering innebærer at alle skal ha en plass i fellesskapet og «ingen skal gå alene». Det er læreren som har ansvar for å sørge for at alle er inkludert i et fellesskap. Dette kan ses i sammenheng med det Nordahl (2018) hevder er målet med inkludering, å sikre at alle elever opplever tilhørighet i et fellesskap, samt meningsfull deltakelse i samspill med andre på skolen. Ettersom det ikke er en allment akseptert definisjon av inkludering (Haug, 2021, s. 12) er det veldig ulikt i hvordan lærere utgjør inkludering i praksis. I analysen kom det frem at informantene hadde to ulike oppfatninger av inkludering, fysisk inkludering og faglig inkludering. Den ene læreren har et fokus på å inkludere elevene fysisk i klasserommet, og er veldig opptatt av å løse situasjoner og korrigere elevene inne i klasserommet. Dette har han gode erfaringer med, og elevene responderer godt på dette. Videre forteller denne læreren at for å kunne løse situasjoner slik som dette og la denne elevgruppen være inne i klasserommet hele tiden, har han jobbet mye med å snakke om forskjellighet og aksept. Han har arbeidet for at elevene skal betrakte mangfold som en verdifull ressurs og at de skal verdsette og respektere ulikhetene i klassefellesskapet, og i henhold til overordnet del er dette viktige prinsipper i arbeidet med å utvikle et inkluderende og motiverende læringsmiljø. (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den andre siden indikerer en av informantene at inkludering ikke nødvendigvis handler om at elevene må være i samme klasserom, men at en kan være faglig inkludert ved å for eksempel arbeide med samme tema,

men utenfor klasserommet. Læreren uttrykker at dette er en nødvendighet fordi eleven har et behov for dette, men også for å skåne medelever for eventuelle utagerende episoder. Dette strider i mot det Florian (2014, s. 8) vektlegger viktigheten av. Han sier at lærere skal tilpasse undervisningen slik at alle har muligheten til å delta i det viktige klasseromslivet. I klasseromslivet skjer det mye hver eneste dag, og det utvikles et fellesskap der elevene skaper relasjoner og blir kjent med hverandre. Ved at elevene må arbeide med oppgaver utenfor klasserommet kan en fort komme utenfor dette fellesskapet og eleven kan sitte med en følelse av at en går glipp av noe. Dette kan knyttes opp mot det Buli-Holmberg og Nilsen (2023, s. 38) påpeker, om at det er viktig å lytte til elevene, og ta deres opplevelser og behov på alvor når læreren skal tilpasse opplæringen. I dette arbeidet vil det derfor være viktig å snakke med eleven det gjelder og få innblikk i elevens behov for faglig og/eller fysisk inkludering. Lærere møter derfor stadig dilemmaer i forbindelse med inkludering av utagerende elever i klasserommet hver eneste dag. Det å inkludere elever med utagerende atferd er viktig, men dette kan også påvirke læringsmiljøet for de andre elevene i klassen. Derfor må læreren mestre det å balansere behovene til alle involverte i klassefellesskapet, for å sikre et trygt og godt læringsmiljø for alle. Disse funnene korrelerer med det Bjørnsrud (2014, s. 35) påpeker om at, i en inkluderende skole må læreren finne en balanse mellom individuelle hensyn og fellesskapets behov. Hver elev har rett på tilpasset opplæring og like muligheter for å kunne delta fullt ut i fellesskapet.

## 5.2 Utagerende atferd – «fra lavt til høyt på kort tid»

Flere av informantene knytter utagerende atferd til en elevgruppe som strever med å regulere følelsene sine, og grunnet deres negative følelser uttrykker de en frustrasjon ved å utagere fysisk eller verbalt mot medelever og/eller lærer. Dette samsvarer med at elever som strever med utagerende atferd kan ha vanskeligheter med å tolke emosjonelle og sosiale signaler, og som ofte resulterer i konflikter og avvisning fra medelever (Drugli, 2013, s. 137). En av lærerne beskrev elever som strever med utagerende atferd som elever som «går fra lavt til høyt på kort tid» og klarer ikke å forstå forskjellen på rett eller galt i enkelte situasjoner. Læreren oppgave er å hjelpe og veilede elevene i å klare å regulere seg selv til å beholde roen, eller roe seg ned ved å finne en indre ro (Elvén, 2017, s. 25). For å regulere seg selv, må elevene ta seg tid til å vurdere mellom hva de føler, og hvordan de velger å handle ut ifra disse følelsene (Juvéli & Peters, 2020, s. 26). Når elevene klarer å regulere seg selv når de er i en overaktivert tilstand, kan de unngå impulsive handlinger og konflikter med medelevene

(Juveli & Peters, 2020, s. 24). Dette bidrar til et mer harmonisk læringsmiljø og styrker elevenes evne til å håndtere stress og sosiale situasjoner.

En av informantene uttrykte at elever som strever med utagerende atferd ofte strever med usikkerhet og mangel på tilhørighet. Dette kan påvirke elevenes evne til å delta i skolens fellesskap. Til tross for at disse elevene har utfordringer med å tilpasse seg, har samhandling med medelever, til tross for deres motvilje, vist seg positivt. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 16) fremhever at mangel på trygghet kan redusere elevenes læringsutbytte og understreker behovet for lærere som er tydelige og omsorgsfulle, og som arbeider tett med elevene for å skape et trygt miljø. Det er også verdt å merke seg Nordahl (2018) sitt argument om at det er grunnleggende for elevene å føle seg trygge og inkludert, for å utvikle en sterk identitet og fremme faglig og sosial vekst. Dette understreker viktigheten av å forstå behovene til elever med utagerende atferd og arbeide for å inkludere dem på en måte som støtter deres personlige vekst og klassen som helhet. Dette innebærer en balansert tilnærming der lærere viser empati, og oppmuntrer til samarbeid for å skape et inkluderende skolemiljø.

### 5.3 Tilhørighet til fellesskapet

I arbeidet med å øke fellesskapet, er det ifølge lærerne i denne studien essensielt å arbeide for et åpent klasserom der elevene respekterer og aksepterer hverandre for den man er. Dette kan knyttes opp til det Drugli (2013, s. 137) og Roland et al. (2016, s. 165) påpeker om at alle har et behov for å bli sett og hørt for den de er, og oppleve at de betyr noe for noen andre i fellesskapet. Lærerne delte at de fokuserer mye på å rose elevene for ønsket atferd, fordi som Drugli (2013, s. 137) og Roland et al. (2016, s. 165) uttrykker så opplever elever som utagerer ofte mye negativitet, og fokuset rettes ofte mot det som ikke fungerer ved eleven. Når elevene stadig opplever negative kommentarer, kan det bygge seg opp et sinne og frustrasjon over tid, noe som kan føre til en trang for å utagere, og som deretter kan føre til ekskludering fra fellesskapet. Dette fordi når medelevene stadig blir forstyrret og utsettes for fysisk og verbal utagering, er det naturlig at det oppstår spenninger blant elevene.

Et annet viktig fokusområde i arbeidet med å skape et fellesskap der alle føler seg inkludert, er å legge til rette for relasjonsbygging mellom elevene. Alle deltakerne uttrykte at de planlegger for undervisning der elevene samarbeider, slik at elevene får muligheten til å lære av hverandre, dele perspektiver og bygge sosiale bånd. Midthassel (2019, s. 123) hevder at elevene opplever trygghet når det er positive relasjoner i klasseromsfellesskapet. Dette kan



også knyttes opp til det Midthassel (2019, s. 115) påpeker om at skolens oppgave også handler om å lære elevene å samhandle med andre, og gjennom samhandling med medelever fremmer en både egen og andres, læring og utvikling. Slik som informantene deler legger de til rette for relasjonsbygging mellom elevene gjennom samarbeidsoppgaver, stasjonsundervisning, og enkle aktiviteter hvor elevene må samhandle ved å prate sammen og bli litt kjent. Når lærerne skal fordele elevene i grupper er alle veldig bevisste på hvem som kan være på samme gruppe, og ikke. Lærerne velger ofte å sette elever som presterer høyt faglig og sosialt sammen med de utagerende elevene. Dette gjør de fordi de opplever at dette fungerer tilsynelatende godt for elevene og det skaper mindre trøbbel for læreren fordi omfanget av utagerende atferd forhåpentligvis reduseres. Videre uttrykker lærerne at etter hvert som de har lært seg å kjenne elevene, kan de begynne å åpne opp for andre og nye gruppesammensetninger. Bjørnsrud (2014, s. 46) understreker viktigheten av at det er læreren som setter sammen gruppene som skal samarbeide. Grunnen til dette er fordi forskning viser at dersom elevene får velge grupper selv, oppstår det ofte ekskludering av enkelte elever (Bjørnsrud, 2014, s. 46), og dette vil ha en negativ innvirkning på fellesskapsfølelsen.

#### 5.4 Medvirkning og elevens stemme: lærerens rolle i å balansere behovene

Medvirkning handler om å la elevene ta en del av både planlegging, gjennomføringen og evalueringen av undervisning og skolemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Alle lærerne kunne dele at de er åpne for innspill fra elevene og lar de være med på å bestemme og dele hvilke oppgaver, aktiviteter og arbeidsmetoder de foretrekker. Dette vitner om at elevene ikke kun er deltakere, men de tar også ansvar i det fellesskapet elevene og læreren er en del av, noe som overordnet del fokuserer på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette kan knyttes mot det Ogden (2022, s. 131) påpeker, læreren må ta elevene på alvor og være mottakelige for elevenes forslag og tilbakemeldinger på undervisningen dersom dette skal fungere i praksis. Dette står i kontrast til det en av informantene delte. Denne læreren legger til rette for at elevene skal komme med forslag og dele sine ønsker til for eksempel undervisning, men læreren velger likevel å ikke alltid følge opp disse forslagene. Dette på grunn av at han har erfaringer med at elevene har andre behov de selv ikke er klar over, men også for å fokusere og legge til rette for klassen som helhet.

Lærerne uttrykte at en god relasjon til elevene er fundamentalt for å kunne hjelpe elevene best mulig i skolen og for å legge til rette for medvirkning. Dette samsvarer med det Midthassel

(2019, s. 123) uttrykker om at gjennom gode relasjoner utvikles det tillit og gjensidig forståelse, og elevene kan få et inntrykk av at læreren ønsker det beste for dem fordi de bryr seg. Når elevene opplever at læreren bryr seg om dem, kan den indre motivasjonen for å utføre arbeidsoppgaver øke. Dette kan ses i sammenheng med det Ogden (2022, s. 30) fremmer om at elever som strever med utagerende atferd, har behov for en positiv tilknytning til læreren for å gjennomføre oppgavene de blir tildelt på en tilfredsstillende måte. I tillegg til dette bidrar en god relasjon mellom lærer og elev til at det er store muligheter for å unngå misforståelser, samt at elevene ikke blir fornærmet dersom de får beskjed om å dempe seg eller øke arbeidsinnsatsen (Ogden, 2022, s. 139). Elevene kan oppfatte irettesettelser slik de er, og kan lettere akseptere og lære av tilbakemeldingene de får fra læreren. Trygghet og anerkjennelse er nøkkelen til å danne elever som er mottakelige for tilbakemeldinger og villige til å justere atferden sin. Dette kan knyttes opp til det Kinge (2020, s. 64-65) sier om at elevenes atferd signaliserer at de har et behov for å bli sett, anerkjent og forstått. Det er ikke slik at elevene ønsker å ødelegge eller ikke ønsker å gjøre det bra, atferden forteller at elevene ikke klarer noe annet i den gitte situasjonen (Greene, 2011, s. 24). For å øke elevenes selvfølelse og motivasjon for skoleoppgaver kan det at de får muligheten til å medvirke virke positivt på dette, og sjansen for at de mestrer og kan det de foreslår er stor.

En viktig jobb i arbeidet med å skape et godt forhold mellom lærer og elev, er å vise interesse for elevenes liv, lidenskaper og interesser (Ogden, 2022, s. 31). Alle lærerne påpekte at de legger ned mye tid til denne relasjonsbyggingen, og er opptatt av å vise elevene at de lytter og bryr seg om dem. Disse funnene korrelerer med det Kinge (2020, s. 64-65) skriver om at viktige kjennetegn ved relasjonskompetanse er at lærere må bry seg om elevene, være nysgjerrig og ha et indre ønske om å forstå elevene, for å kunne hjelpe elevene best mulig. Videre kunne lærerne dele at dersom de har tid til overs så velger de å bruke denne tiden på å leke med elevene, spille spill og for eksempel spille bordtennis. Ogden (2022, s. 31) understreker at ved å bli kjent med elevene i skolehverdagen, bygger læreren et godt grunnlag for fremtidig samhandling. Ved konflikter eller uoverensstemmelser, vil en god relasjon bidra positivt fordi læreren kan bygge på elevenes interesser og annen relevant informasjon som forhåpentligvis kan løse situasjonen på en hensiktsmessig måte både for eleven og læreren.

Med en god relasjon til elevene, øker sjansen for at læreren kan dempe uønsket atferd på en skånsom måte, til fordel for klassen og eleven selv. En god relasjon gjør det lettere å få

innblikk i elevenes behov, triggere og hva eleven responderer godt på. Slik som Roland et al. (2016, s. 164-165) fremhever så er en god relasjon mellom lærer og elev essensielt for å kunne forebygge og håndtere utagerende atferd på en god måte. Samtidig som en bygger relasjoner med elevene, er det sentralt å sette tydelige grenser for elevene. Uten klare grenser for elevene er det ingen klare retningslinjer og elevene kan teste grensene og utfordre autoriteten til læreren (Roland et al., 2016, s. 164). En av deltakerne kunne dele at han måtte sette tydelige grenser for en elev i klassen som tidligere hadde hatt en lærer som hadde andre grenser. Han opplevde derfor mye motstand i starten, men etter hvert som eleven ble kjent med de nye grensene, løste situasjonen seg. Det vitner om at det er viktig at lærere er tro til egne grenser og viser tydelig for elevene at dette er grenser de må følge.

Flere av lærerne bemerket at de oftere tilrettelegger for medvirkning og tar hensyn til de elevene som strever med utagerende atferd. En av lærerne begrunnet dette med at hun ønsker at disse elevene skal oppleve mestring og føle at de bidrar til fellesskapet. I tillegg får de utagerende elevene, de som ofte er mest berørt til vanlig, muligheten til å uttrykke seg og føle at læreren lytter og bryr seg. Dette kan en knytte opp mot det Haug (2021, s. 34) og Hølland (2021, s. 65) forteller om at det er utfordrende for lærere å tilpasse opplæringen til ulike elever hver dag fordi det mange ulike behov en skal etterfølge. Samtidig oppstår det situasjoner i skolehverdagen der lærere er nødt til å ta beslutninger og valg, der noen elevers behov prioriteres foran andres. Dette støttes også av Olsen (2013, s. 35) som sier at på grunn av individuelle forskjeller, må læringsmål tilpasses den enkelte elev, og for å sikre like muligheter blant elevene er forskjellsbehandling en nødvendighet. Lærerne kunne dele at de ofte velger å prioritere de utagerende elevene sine behov for å redusere og forebygge at utagering forekommer i klasserommet. Dette skaper mindre problemer for lærerne og medelevene blir skånet i form av at utagering reduseres, samt undervisningen blir ikke forstyrret og fokuset kan rettes mot utvikling og læring. Den ene læreren så det også som positivt at elevene får «vist seg frem» for resten av klassen, og vist at «jeg kan noe jeg også». På denne måten kan medelevene få innblikk og bli kjent med en annen side av eleven, og ikke kun den utagerende siden. Dette kan også knyttes opp til det Ogden (2022, s. 131) skriver om at økt elevaktivitet fremmer engasjement, læringsutbytte, trivsel og læringsmotivasjon. Ved at det arbeides for et klassemiljø som ser positivt på forskjellighet og ser på mangfoldet som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16), vil ikke denne «forskjellsbehandlingen» bli like synlig og urettferdig, og medelever vil forhåpentligvis ha forståelse og aksept for at dette

er nødvendige tilpasninger for å opprettholde et trygt og godt skolemiljø for alle i klassen (Opplæringslova, 1998, §9A-2). Samtidig som det sikrer læring og utvikling for alle.

### 5.5 Deltakelse – rutiner og forutsigbarhet

Det kommer fram i funnene at informantene tilrettelegger for oppgaver og undervisningsmetoder som elevene er godt kjent med fra før, foretrekker og får et tilfredsstillende utbytte av. Undervisningen blir tilpasset til kjente og komfortable rammer for elevene. Det er viktig å merke seg at en av lærerne påpekte viktigheten av å motivere de elevene som strever med utagerende atferd ved å ha oppgaver som elevene opplever som meningsfulle. Dette kan ses i lys av det Bjørnsrud (2014, s. 45) hevder er kjernen i læringsledelse, tilrettelegge for læring og mening. For å legge til rette for at innholdet i undervisning er meningsfullt for elevene, bør lærere legge til rette for undervisning med temaer og lærestoff som elevene har erfaring med fra før. Læreren påpekte at hans erfaringer med elever som strever med utagerende atferd, er at de ofte ikke forstår oppgavene de blir gitt, eller at de misser poenget med oppgaven. Denne læreren fokuserer derfor på undervisning med åpne oppgaver, der elevene kan komme med mange ulike forslag, og tenke kreativt. Dette kan ses i lys av det Karlsen (2020, s. 17) sier om at oppgaver som er vanskelige for elevene og som de ikke forstår, kan gi elevene et inntrykk av at de ikke kan noe, og elevene kan føle seg inkompetente. Det er viktig å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring og øke motivasjonen for å ønske å delta i undervisning. For at elevene skal ønske å delta aktivt i opplæringen må læreren legge til rette for å engasjere elevene slik at de er aktivt og mentalt til stede i læringsprosessen (Haug, 2021, s. 31; Hølland, 2021, s. 64), En utfordring med å øke deltakelse blant elevene, og spesielt elevgruppen som strever med utagerende atferd, er å identifisere arbeidsmetoder som fremmer deltakelse og muliggjør læring for en større andel elever i fellesskapet, helst alle (Haug, 2021, s. 31-33). Igjen vil læreren støte på dilemmaet om hvilke hensyn en skal prioritere. Skal du prioritere behovene til de elevene som strever med utagerende atferd og som skaper uro i klasserommet, eller skal du prioritere og ta hensyn til flertallet i fellesskapet?

Den ene læreren la stor vekt på at han har erfaringer med at elever som strever med utagerende atferd, har et behov for faste rutiner og forutsigbarhet. Dette kan ses i lys av det Nordahl og Overland (2015, s. 72) uttrykker ved at faste rutiner og rutinemessige handlinger i form av undervisningsmetoder og oppgaver, sikrer forutsigbarhet for elevene. Videre er

elevenes engasjement og motivasjon for undervisningen en essensiell faktor når det gjelder elevenes læringsutbytte (Klinge, 2021, s. 15; Meld. St. 22 (2010-2011)), og viktige faktorer for å øke både elevenes deltakelse og utbytte i opplæringen. Et tiltak som viser seg å fungere godt i skolen for å øke forutsigbarhet og rutiner, er når læreren skriver planen for dagen på tavla (dagsplan). Som oftest er dette kun en lett oversikt over hele dagen, ved at læreren skriver hvilke fag de skal ha og friminutt. Informantene påpekte at de benyttet seg mye av dette, og opplever dette som et godt verktøy for elevene, og spesielt de elevene som utagerer. Dette kan ses i sammenheng med det Elvén (2017, s. 36) skriver om at elever som strever med atferd i form av støy og vandring i klasserommet har behov for forutsigbarhet og meningsskaping. Ved å lage en oversikt over hva klassen skal gjøre i hver time og hvor lenge de skal holde på med hver aktivitet, oppstår det ifølge Elvén (2017, s. 36) mindre atferdsproblemer, og elevene opplever å ha oversikt over timene og får muligheten til å forberede seg på det som kommer. En slik plan vil og kan være nyttig for de aller fleste elevene i klassen, og derfor bør læreren også skrive en overordnet plan over innholdet i hver økt på tavla. Enkelte elever vil også ha behov for et eget ark på pulten hvor de for eksempel har oversikt over pauser eleven kan ha i løpet av timen, dette kan knyttes opp til det Ogden (2022, s. 140) påpeker om at fysisk aktivitet i klasserommet hyppig brukt da dette virker positivt inn på forebygging og redusering av slik atferd. Dette arket kan tilpasses etter elevenes forutsetninger og behov, og krever ikke altfor mye av læreren. En slik tilpasning kan ha stor innvirkning på elevens ønske om å delta og bidra i undervisningen. I tillegg viser læreren en evne til å tilpasse seg ulike situasjoner og elevbehov i skolehverdagen som Larrivee (2000, s. 293) påpeker viktigheten av.

### 5.6 Tilrettelegginger i opplæringen for et tilfredsstillende utbytte

Flere av informantene understreket viktigheten av å tilpasse undervisningen etter hver enkelt elevs behov, og at det ofte er enkle tilpasninger som skal til. Blant annet er lærerne i denne studien svært bevisst over plasseringene av elevene i klasserommet, hvor de enkelte elevene sitter og hvem de er læringspartner med. Med fokus på tilpasset opplæring meddelte den ene læreren at hun ofte har stasjonsundervisning fordi dette er noe hun vet elevene liker og engasjerer, samtidig er det muligheter for nivådelte oppgaver. Dette krever at læreren gjør seg kjent med hvilken arbeidsmetode som vil være den beste for elevgruppen, Haug (2021, s. 33) påpeker at dette kan være krevende fordi arbeidsformer kan utføres på ulike måter av ulike lærere og med varierende kvalitet og innsats. De nivådelte oppgavene i stasjonsundervisning

bidrar til at elevene kan oppnå et tilfredsstillende utbytte av opplæringa og få muligheten til å utnytte og utvikle evnene sine. Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringslova (1998, §1-3), og noe skolen må fokusere på. Likevel er det ifølge Haug (2021, s. 27) utfordringer i dette arbeidet fordi det ofte er flere elever som har behov for tilpasninger i dagens klasserom, og behovene viser seg ofte å være ulike. Dette krever at læreren etablerer en relasjon med elevene, og gjør de tilpasningene som er nødvendige for å øke læringsutbyttet til elevene. Videre kunne informantene dele at de bruker samarbeidsoppgaver flittig i undervisning. Ved samarbeidsoppgaver er elevene nødt til å samhandle og komme frem til en løsning sammen. Dette krever at elevene er åpne, imøtekommende og at de lytter til hverandre. Ved å legge opp til samarbeidsoppgaver kan elevene støtte seg til hverandre, og i situasjoner der de er usikre på svaret kan elevene dele ideer og kunnskap, og lære av hverandre. I slike samarbeidssituasjoner kan elevene få økt selvtillit og muligheten til å utvikle sosiale ferdigheter. Dette åpner også opp for å danne gode relasjoner mellom elevene, sosial og faglig utvikling.

En av informantene mine delte at hun i enkelte situasjoner benytter seg av en strategi der hun ser seg nødt til å overse tendenser til utagerende atferd som oppstår i klasserommet. Elvén (2017, s. 12) påpeker at i klasser med elever som strever med utagerende atferd blir ofte undervisningen forstyrret eller stoppet fordi læreren må løse ulike situasjoner som oppstår i klasserommet. Min informant prøver å unngå at dette skjer i sin klasse ved å overse noen av disse situasjonene. Hun velger også å gjøre dette for å ikke ødelegge muligheten for læringsutbyttet til medelevene. Drugli (2012, s. 82) hevder at når elever forstyrrer undervisningen kan dette føre til frustrasjon og sinne hos medelevene og relasjonsproblemer blant elevene kan oppstå. Dette kan virke negativt i den forstand at det kan føre til en økning av utagerende atferd fordi de føler seg utenfor fellesskapet og er ensomme. På den andre siden vil lærerens legitimering gi signaler om at slik atferd er akseptabel i klasserommet. Læreren er derfor nødt til å være konsekvent i når en velger å regulere elevenes atferd og ikke. Sett i lys av det Drugli (2012, s. 86) og Midthassel (2019, s. 121) skriver om at barn kan utvikle et negativt forhold til en medelev, dersom de observerer at læreren ikke har et godt forhold til samme elev. Små barn kan lett la seg påvirke av hvordan lærere samhandler med andre elever, og det er derfor viktig at lærere er konsekvente i hvordan de omtaler og reagerer på elevenes atferd i klasserommet.

Et annet fokusområde som noen av informantene mine har i klasserommet for å øke deltakelse og utbyttet, er at de forsøker så langt det lar seg gjøre å regulere elevene inne i klasserommet og inkludere elevene fysisk i klasserommet. En av lærerne håndterer utagerende atferd som oppstår i klasserommet ved å gå diskret bort til eleven og for eksempel ta eleven på skulderen. Læreren er opptatt av å møte elevene med en hjelpende holdning, og anerkjenne at han ser at eleven har det vanskelig, slik som Johannessen og Bakken (2020, s. 174-175) ser på som sentralt i møte med utagerende elever. Dersom eleven er på vei ut av toleransevinduet sitt og i en overaktivert tilstand, kan det for mange elever være vanskelig å fortelle læreren hva de har behov for i det gitte øyeblikket. I disse situasjonene kan læreren veilede og minne elevene på hva som pleier å være til hjelp for den enkelte elev når de føler seg overveldet (Sollesnes, 2018, s. 48). Dette understreker viktigheten av en god relasjon mellom elev og lærer, slik at situasjonen ikke eskalerer. Greene (2011, s. 24) deler samme utgangspunkt, men fokuserer på at «barn gjør det bra hvis de kan», og at lærere må ha en holdning om at elevene ikke ønsker å utagere, og heller fokusere på at atferden deres signaliserer om at elevene har behov for hjelp og veiledning.

Når de utagerende elevene har fått flere verktøy til å klare å regulere seg selv, vil de i stressende og ubehagelige situasjoner hvor toleransevinduet blir smalere, ha stor sjanse til å klare å regulere seg selv. Dette øker sjansen for at elevene kan bli værende i klasserommet og får muligheten til å delta og dermed oppnå et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. I tillegg til at lærere skal veilede og la elevene utvikle sin evne til selvregulering, er det viktig at læreren er bevisst over eget toleransevindu. Enkelte dager vil lærerens toleransevindu være smalt, og for å ikke håndtere situasjoner på en uheldig måte eller at følelsene tar overhånd slik som Johannessen og Bakken (2020, s. 179) advarer mot, er det relevant å være bevisst over dette i arbeidet med elever generelt.

## 6.0 Avslutning

I denne studien har jeg intervjuet 3 grunnskolelærere og utforsket problemstillingen; «*Hvordan arbeider en grunnskolelærer for inkludering av elever som strever med utagerende atferd inne i klasserommet?*». Studien baserer seg på Haug (2020) sine fire utfordringer som han hevder at lærere kan støte på i arbeidet med inkludering i skolen. Jeg har fått innblikk i lærernes forståelse av begrepene inkludering og utagerende atferd. Funnene viser at læreren som møter elevene er av stor betydning for hvordan de legger til rette for inkludering av elever i klasserommet. I dette utvalget var en av lærerne opptatt av fysisk inkludering og opptatt av å regulere eleven inne i klasserommet, mens en annen informant uttrykte at dette ikke er mulig i et mangfoldig klasserom og fokuserte mer på faglig inkludering av elevene.

Funnene i denne studien viser at for å gi de elevene som strever med utagerende atferd *felleskapsfølelse* er det viktig at lærere arbeider for et åpent klasserom og klassemiljø der elevene blir sett og hørt for den de er, og opplever at de betyr noe for noen andre i fellesskapet. Elevene blir anerkjent og opplever trygghet i fellesskapet. Videre er det viktig at læreren legger til rette for relasjonsbygging mellom elevene slik at de blir kjent med hverandre. I et fellesskap med positive relasjoner opplever elevene trygghet og det kan være lettere å ta sin plass i fellesskapet og støtte seg på andre medelever. Relasjonsbygging mellom elevene kan foregå gjennom samarbeidsoppgaver, stasjonsundervisning og enkle aktiviteter hvor elevene må samhandle ved å prate sammen og bli kjent. Med fokus på samarbeidsoppgaver er det viktig at det er læreren som danner disse gruppene, for å forebygge ekskludering av enkelte elever. Gruppesammensetninger som viser seg å fungere er elevene som presterer høyt faglig og sosialt sammen med de utagerende elevene.

For å legge til rette for *medvirkning* og hjelpe elevene best mulig i skolen, er det fundamentalt med en god relasjon mellom læreren og elevene. Ved gode relasjoner utvikles det tillit og gjensidig forståelse som kan øke elevenes ønske om å utføre oppgaver på en tilfredsstillende måte. I arbeidet med å utvikle gode relasjoner mellom læreren og elevene, er det sentralt å vise interesse for elevenes liv, lidenskaper og interesser. I sårbare situasjoner der læreren er nødt til å irettesette eleven kan læreren løse situasjonen ved å bygge på elevenes interesser. Samtidig bidrar gode relasjoner mellom læreren og elevene til at irettesettelser blir oppfattet slik de er og øker sjansen for at læreren kan dempe uønsket atferd på en skånsom måte, til fordel for klassen og eleven selv. Funnene viser at lærerne støter på utfordringer knyttet til å



balansere hensynet til enkeltelevers behov opp mot hensynet til fellesskapet når det gjelder å legge til rette for medvirkning. Slike utfordringer er en daglig realitet for lærere og utgjør en stor del av læreres profesjonelle hverdag. Med fokus på §9A-2 og forskning, er forskjellsbehandling i skolen en nødvendighet for å kunne gi alle elever i et klassefellesskap like muligheter. I denne sammenhengen dreier forskjellsbehandling seg om å sette noens behov fremfor andres.

Elever som strever med utagerende atferd, har behov for tilpasninger i opplæringen hvor rutiner og forutsigbarhet står i fokus. For å øke elevenes *deltakelse* i opplæringen er det sentralt å planlegge for undervisning med kjente undervisningsmetoder og åpne oppgaver der elevene kan tenke kreativt. Videre har denne elevgruppen behov for å oppleve oppgavene som meningsfulle for å ønske å delta. I arbeidet for å øke elevenes *utbytte* av opplæringen viser det seg at tilpasset opplæring står sentralt, og at elever som strever med utagerende atferd har behov for samarbeidsoppgaver hvor elevene kan støtte seg til hverandre, og i situasjoner der elevene er usikre på svaret kan elevene dele ideer og kunnskap, og lære av hverandre. I slike samarbeidssituasjoner kan elevene få økt selvtillit og muligheten til å utvikle sosiale ferdigheter. Dette åpner også opp for å danne gode relasjoner mellom elevene, sosial og faglig utvikling. Videre er det sentralt å arbeide for et klasserom der læreren kan regulere elevene, og elevene mestrer å regulere seg selv inne i klasserommet. Ved at det er rom for å reguleres inne i klasserommet, får eleven deltatt i det viktige klasseromslivet og får deltatt i viktig læring og utvikling.

Ettersom at alle elever har individuelle behov og trenger ulike tilrettelegginger i skolehverdagen, vil det være vanskelig å få et klart svar på hva en skal gjøre i arbeidet med utagerende elever. I arbeidet med å forebygge og håndtere utagerende atferd vil det være individuelle prosesser hvor behovene vil være ulike hos hver eneste elev. Tittelen for oppgaven baserer seg på en uttalelse fra en av informantene, og gjenspeiler essensen av oppgaven. Gjennomgående i oppgaven fremheves viktigheten av å utvikle trygge og gode relasjoner mellom elevene og læreren, og er fundamentalt for å skape et inkluderende læringsmiljø for alle og der læring er i fokus. I tillegg er det sentralt å betrakte mangfoldet som en ressurs, og arbeide for et åpent klasserom preget av aksept og anerkjennelse. Når en god relasjon er etablert har læreren muligheten til å skape tillit hos elevene, få kunnskap om

elevenes behov, oppnå et godt samarbeid, fremme ønsket atferd, og skape et inkluderende og støttende læringsmiljø der elevene føler seg trygge og respektert.

### 6.1 Begrensninger og videre forskning

Grunnet oppgavens tidsbegrensning og omfang var det nødvendig å avgrense studien til å ikke fokusere på samarbeidet mellom skole og hjem. Dette er utelukkende en stor del og et viktig samarbeid i arbeidet med elever som strever med utagerende atferd i klasserommet. Foreldre kjenner barna best og kan bidra med mye hjemmefra. Videre er oppgaven begrenset ved at det utelukkende er mine tolkninger av datamaterialet som kommer frem, og dersom andre forskere hadde gjennomført samme studie åpner det for andre resultater.

I arbeidet med denne oppgaven har det dukket opp flere spørsmål som kunne vært interessant å undersøke nærmere. For eksempel kunne det vært meget interessant å intervju enda flere lærere, fra ulike steder i landet, med ulik erfaring, for deretter og se om resultatene ville blitt annerledes. I oppstarten av denne oppgaven hadde jeg et ønske om å både intervju og observere lærere i arbeidet med inkludering av utagerende elever, men grunnet oppgavens omfang ville det ikke vært mulig å gå i dybden på begge. Det kunne vært interessant å kombinere intervju og observasjon som metode for å se om det lærerne forteller at de gjør, er det de faktisk utgjør i praksis.

## Litteraturliste

- Baraldsnes, D. & Baraldsnes, A. (2020). Forebygging av mobbing - klasse­møtet som pedagogisk redskap. I B. I. B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Söderlund (Red.), *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 103-122). Fagbokforlaget.
- Befring, E. & Uthus, M. (2021). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I R. Tangen, K.-A. B. Næss & E. Befring (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen - læringskraft for elever og lærere?* Gyldendal 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>
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2023). Fra intensjoner om inkludering til inkluderende praksiser. I J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Inkluderende praksiser i skolen - intensjoner og sentrale aktører* (s. 13-46). Cappelen Damm akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*.
- Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2022). Overdreven risikopfattelse, men underdreven chanceulighet? – Risikovurderinger på barn- og unge området. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 63-101. <https://dpt.dk/temanumre/2022-1/overdreven-risikopfattelse-men-underdreven-chanceulighet-risikovurderinger-paa-boern-og-unge-området/>
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- Endrerud, T. (2003). *Atferds- og samspillsvansker sett i et økologisk systemperspektiv* (Rapport nr 39. fra Høgskolen i Buskerud).
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). *De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet*. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård (Red.), *Barn i utfordringer: systemtenking og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-29). Fagbokforlaget.

- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. I L. Florian (Red.), *The SAGE handbook of special education : Two Volume Set* (2. utg., Bd. 1, s. 9-22). Sage Publications Ltd
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetoder for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen damm akademisk.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: elever med atferdsproblemer* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2021). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, K. N. & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro: utfordrende atferd og barns muligheter for læring*. Gyldendal.
- Juveli, A. & Peters, N. (2020). *Psykisk helse i skolen: forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!* PEDLEX.
- Karlsen, A. V. (2020). *Flere med i klassefelleskapet: digitale læringsressurser som støtte*. Universitetsforlaget.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice*. *Taylor & Francis Group*, 1(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk
- Lorentzen, P. (2020). Traumebevisst omsorg - ett skritt frem og to til siden. *Norges barnevern*, 97(2), 141-161. <https://doi.org/10.18261>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=7>
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-131). Cappelen Damm akademisk.

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/1010076108>
- NESH; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. D. n. f. komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer : en kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. m. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P., Overland, K. & Sørby-Byrkjedal, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Overland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-175). Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Red.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (s. 13-54). Academic Press.
- <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=91171&site=ehost-live&scope=site>.

- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm akademisk.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 11.01.2021). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

<b>Innledende spørsmål</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvilken utdanning har du?</li><li>2. Hvilken stillingsbeskrivelse har du nå?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Evt. Hva er dine arbeidsoppgaver?</li></ol></li><li>3. Hvilket trinn arbeider du på?</li><li>4. Hvor lenge har du arbeidet med barn?</li></ol>
<b>Utagerende atferd og inkludering</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva legger du i begrepet «utagerende atferd»?</li><li>2. Hvilke erfaringer har du med elever som utagerer? Kom gjerne med eksempler.</li><li>3. Hva legger du i begrepet «inkludering»?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Hva er dine tanker rundt begrepet inkluderende klasserom?</li></ol></li></ol>
<b>Skolemiljø og fellesskap</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvordan legger du til rette for å skape et trygt og godt skolemiljø for alle?</li><li>2. Hvordan arbeider du for å forebygge at utagerende atferd oppstår i klasserommet?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Gjør du noen tilrettelegginger av undervisningen? Kom gjerne med eksempler.</li></ol></li><li>3. Hvordan håndterer du situasjoner der elever utagerer inne i klasserommet blant medelever?<ol style="list-style-type: none"><li>a. Gi eksempel på en vellykket situasjon, der du synes at du har håndtert det som skjedde på en bra måte.</li><li>b. Gi eksempel på en utfordrende situasjon som du synes var vanskelig å håndtere.</li></ol></li><li>4. Hvordan bygger du relasjon med elever som utagerer?</li><li>5. Hvordan legger du til rette for å bygge relasjon mellom elev-elev? Med fokus på elever som viser utagerende atferd.</li></ol>

<b>Deltakelse</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. På hvilken måte tilpasser du undervisningen for å sikre at alle elever kan delta fullt ut? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Opplever du noen utfordringer med dette?</li> <li>b. Opplever du noen muligheter med dette?</li> </ol> </li> <li>2. Hvordan legger du til rette for aktiv deltakelse i klasserommet?</li> </ol>
<b>Medvirkning</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvordan legger du til rette for at elever med atferdsmessige utfordringer kan gi innspill og påvirke undervisningen og læringsmiljøet? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Opplever du noen utfordringer med dette?</li> </ol> </li> </ol>
<b>Utbytte</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. På hvilken måte tilpasser du undervisningen for å sikre et tilfredsstillende utbytte av opplæringen? Med fokus på elever som viser utagerende atferd. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Opplever du noen utfordringer med dette?</li> </ol> </li> </ol>
<b>Skole-hjem-samarbeid</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke andre personer eller aktører på skolen samarbeider du med når du for eksempel trenger råd og støtte med tanke på utagerende elever?</li> <li>2. På hvilken måte involverer du foresatte i utviklingen av støttende tiltak for elever med atferdsmessige utfordringer? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Opplever du noen utfordringer med dette?</li> <li>b. Opplever du noen muligheter med dette?</li> </ol> </li> <li>3. Hvilken betydning har et godt samarbeid med foresatte for elevens atferd på skolen?</li> </ol>
<b>Avsluttende</b>	<p>Er det noe du ønsker å tilføye til dette intervjuet?</p> <p>Eventuelt noen spørsmål til meg?</p>



## Vil du delta i forskningsprosjektet «Inkludering av utagerende elever i klasserommet»?

### **Formålet med prosjektet**

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke temaene utagering og inkludering. Jeg ønsker å undersøke hvordan læreren tilrettelegger for elever som strever med utagerende atferd, samt hvordan hen håndterer situasjoner der elever utagerer blant medelever, med fokus på inkludering. Prosjektet har som mål å gi innsikt i hvordan en konkret kan arbeide for å fremme inkludering av elever som utagerer blant medelever. Forskningsprosjektet er en masteroppgave på 20 000 ord, og skrives under studieretningen grunnskolelærer 1-7. Den foreløpige problemstillingen for oppgaven er; «*Hvordan tilrettelegger en grunnskolelærer for inkludering av elever som utagerer inne i klasserommet blant medelever?*». Datainnsamlingen vil bestå av omtrent 3 intervjuer.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får denne forespørselen fordi du arbeider på barneskole og har erfaring med å jobbe med elever som utagerer inne i klasserommet. Det er omtrent tre personer som får denne henvendelsen. Utvalgsmetoden som er valgt til dette prosjektet er snøballmetoden, der jeg får anbefalinger fra mitt eget nettverk om hvem som kan være relevante informanter for mitt prosjekt.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet – storbyuniversitetet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju, og eventuelt observasjon. Intervjuet vil ta ca. 30-60 minutter, og vil omhandle spørsmål om hvordan du inkluderer for elever som utagerer inne i klasserommet. Intervjuene vil bli tatt opp med en lydopptaker (nettskjema – diktafon), og det vil bli tatt korte notater underveis. Opplysningene som

registreres med lydopptak vil transkriberes, og oppbevares på en ekstern enhet. Datamaterialet vil slettes umiddelbart ved prosjektets slutt.

**Kort om personvern**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen

Ulla Lundqvist  
(veileder)

Amalie Ødemark Michaelsen  
(student)

-----

### **Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Det er forsker og veileder som har tilgang til personopplysningene dine. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil datamaterialet lagres på en ekstern enhet, nettskjema - diktafon, og deretter krypteres. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, da det kun vil være stillingsbeskrivelse, trinn og landsdel som vil publiseres.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.12.2024. Datamaterialet fra intervjuet og observasjonen vil da bli slettet.

#### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Amalie Ødemark Michaelsen, [s344412@oslomet.no](mailto:s344412@oslomet.no)
- Ulla Lundqvist, [ulla.lundqvist@oslomet.no](mailto:ulla.lundqvist@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Jorunn Wiig Strømberg, [jorunn.stromberg@oslomet.no](mailto:jorunn.stromberg@oslomet.no)

- Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ulla Lundqvist  
(veileder)

Amalie Ødemark Michaelsen  
(student)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Inkludering av utagerende elever i klasserommet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 31.12.2024

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

16.01.2024

**Referansenummer**

259065

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

16.01.2024

**Tittel**

Inkludering av utagerende elever i klasserommet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Ulla Lundqvist

**Student**

Amalie Ødemark Michaelsen

**Prosjektperiode**

01.01.2024 - 31.12.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

**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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!