

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Beate Sjøraunet (200) og Åsne Lund (227)

«Vi er ikke like. Vi ser ikke like ut. Vi snakker ikke likt. Vi går ikke likt.»

- En empirisk undersøkelse av læreres kunnskaper, erfaringer og holdninger til sosial tilhørighet og utagerende atferdsvansker.

Dato: 15.05.18

Totalt antall sider: 90

Forord

Det å skrive en masteroppgave har vist seg å være en spennende, lærerik og krevende prosess. Til tider har vi virkelig tvilt på om vi ville bli ferdige til tidsfristen. Vi har tvilt på om vi kunne levere fra oss et godt produkt. Vi velger å tro at dette er tanker de fleste i vår situasjon kjenner på i løpet av prosessen. Vi har også kjent på en enorm mestringsfølelse. Både når veilederen vår har gitt oss ros underveis, men også nå når vi ser lyset i enden av tunnelen og faktisk er ferdige med en master i tilpasset opplæring. Veien har vært kronglete, og vi har møtt på utfordringer vi absolutt ikke trodde ville komme. Likevel har vi klart det - først og fremst fordi vi har samarbeidet utrolig godt. Vi har hatt stor forståelse for hverandres livssituasjon, og vi har vært beviste på at vi har ulike styrker og svakheter. Dette tror vi har styrket besvarelsen vår. Vi har utfylt hverandre, og vi har begge to utviklet oss etter å ha jobbet med denne oppgaven. Både rent akademisk, faglig og som mennesker. Nå venter læreryrket rundt neste sving, og vi gleder oss stort til å ta fatt på utfordringene som kommer. Den ekstra bagasjen vi nå har med oss etter å ha arbeidet med denne masteroppgaven, vil uten tvil komme godt med.

Vi vil først og fremst takke de fire lærerne som stilte opp som informanter til å besvare vår problemstilling på denne masteroppgaven. Takk for at dere delte reflekterte ytringer, et bredt spekter med erfaringer og spennende opplevelser med oss. Dere har, med deres kompetanse og erfaring, bidratt til å gi oss som studenter en ekstra innholdsrik bagasje å ha med på ferden inn i læreryrket. Dere viste dere som stødige forbilder for oss.

En stor takk rettes også til vår veileder, *Natallia Bahdanovich Hanssen*. Natallia, du er enestående, og har vist deg som et fantastisk medmenneske og en svært dyktig og faglig oppdatert veileder. Vi er beæret over å ha fått jobbe så tett med deg i dette masterløpet. Uten dine konstruktive, konkrete tilbakemeldinger, ville denne oppgaven aldri blitt så bra som vi føler at den nå er. Det er tydelig at du har ønsket det beste for oss, da du virkelig har lagt mye arbeid bak veiledningstimene, samt at du har presset oss til å yte det lille ekstra hele veien. Takk for at du har svart kjapt på mail når vi har hatt spørsmål i forhold til oppgaven, og takk for at du har vært engasjert og interessert i temaet vi skriver om. Vi er heldige som har fått lære deg å kjenne.

Vi vil også takke studiekoordinator *Nils Ole Nilsen* for veiledningen du har gitt oss gjennom masterløpet. Du har lært oss mye om akademiske oppgaver i dine forelesninger, og du har vært behjelpelig både gjennom samtaler og mail når det er noe vi har lurt på. Det har vært betryggende å kunne klargjøre momenter med deg underveis i masterløpet.

Våre medstudenter fortjener også en stor takk. Da livet plutselig ble snudd opp ned for en av oss, var dere behjelpelige og støttende i arbeidsprosessen med masteren. Takk for motiverende ord, oppklarende samtaler, gjennomlesing og nærvær i en krevende tid. Å klare å fullføre var ingen selvfølge, men med fremragende medstudenter er alt mulig. I tillegg vil vi takke Linn og Sandra for korrekturlesing av oppgaven, og Lasse for god hjelp med oversettelsen av sammendraget.

Til sist må vi takke våre nærmeste for tålmodigheten dere har vist det siste skoleåret. Det å arbeide med en masteroppgave krever mange av døgnetts timer, og det skal nå bli befriende å kunne utføre en bedre jobb som kjæreste, kone og mamma. Takk for støtten og gode ord på veien, og takk for at dere har fått hjulene til å gå rundt hjemme, på tross av kun femti prosent innsats fra oss.

Bodø, 15. mai 2018

Beate Sjøraunet og Åsne Lund

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er tilrettelegging av sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker. Formålet er å skape en større forståelse av temaet, bidra til videre forskning, samt at vi skal få bredere kunnskap om læreres tilrettelegging av sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker, slik at vi blir tryggere i vår profesjonsutøvelse. I oppgaven har vi arbeidet med problemstillingen;

Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinnet for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker?

For å besvare denne problemstillingen, har vi valgt kvalitativ forskningsmetode, med en hermeneutisk tilnærming. Empirien ble samlet inn gjennom semistrukturert intervju av fire lærere på tre ulike skoler. Vi benyttet oss av et strategisk utvalg lærere, for å forsikre oss om at informantene våre har erfaring på området.

Studiens teoretiske grunnlag består av teori om inkludering, sosial tilhørighet og atferdsvansker. Innenfor disse temaene har vi blant annet relasjoner, tilpasset opplæring, sosial kompetanse, atferdsvansker i skolesammenheng og risiko- og beskyttelsesfaktorer i forbindelse med atferdsvansker, som vi har benyttet for å belyse problemstillingen.

De viktigste funnene viser sammenhengen mellom begrepene inkludering, sosial tilhørighet og sosial kompetanse, og hvor viktige dette er for elever med utagerende atferdsvansker. Viktigheten av relasjoner blir presentert som vesentlig innen inkludering og sosial tilhørighet, samtidig som det er delte erfaringer rundt utagerende elevs relasjoner til medelevene. Oppmerksomhet fra læreren blir lagt frem som sentralt, for alle elevene i klassen, men det kan ofte ende opp med at de utagerende elevene får mest oppmerksomhet på grunn av atferden sin. I tillegg har informantene uttrykt at elevene må være inkludert i klasserommet, og ikke bli tatt ut når de utagerer. Med dette kan man også se at forutsigbarhet og faste rutiner kan bidra til å redusere utagerende atferdsvansker, ved at elevene vet hva som er akseptabel atferd, og hvilke konsekvenser atferden eventuelt vil få.

Summary

This paper's subject is: facilitation of social affinity for students with antisocial behavioral problems. The goal is to create a larger understanding of the subject, contribute to further research and to broaden our knowledge about teachers facilitation of social affinity for students with antisocial behavioral problems in order to become safer in our professional practice. We have been working with the following subject question:

How do teachers in middle school facilitate social affinity for students with antisocial behavioral problems?

To answer this question we have chosen a qualitative research method with a hermeneutical approach. The empirical data was gathered through semi structured interviewes with four teachers from three different schools. We chose a strategic selection of teachers to assure that our informants have experience in the subject.

This study's theoretical foundation consists of theories of inclusion, sosial affinity and antisocial behavioral problems. Within these thories we have used topics including relations, customized teaching, social competance, behavioral problems in school context and risk and protective factors in conjunction with behavioral problems to illuminate the subject question.

Our most important findings shows the connection between the concepts of inclusion, social affinity and social competance and the importance of these to students with antisocial behavioral problems. The importance of relations is presented as essential within inclusion and social affinity, while it is mixed experience when it comes to antisocial students relations to classmates. Attention from the teacher is presented as central to all the students in the class, but it often ends up being the antisocial students who gets most attention due to their behavioral problems. In addition the informants have stated that students must be included in the classroom, not be pulled out when they start showing antisocial behavioral problems. With this we can see that predictability and regular routines can contribute to the reduction of antisocial behavioral problems by showing the students what is accepted behaviour and which consequences antisocial behaviour will have.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
Summary	iv
Innholdsfortegnelse	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og relevans	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.3.1 Inkludering	4
1.3.2 Sosial tilhørighet	6
1.3.3 Utagerende atferd	7
1.4 Litteraturoversikt	8
1.4.1 Inkludering	8
1.4.2 Sosial tilhørighet	9
1.4.3 Atferdsvansker	10
2.0 Teorigrunnlag	11
2.1 Inkludering	11
2.1.1 Den sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet	12
2.1.2 Relasjoner.....	13
2.1.3 Tilhørighet og positive relasjoner til medelever.....	13
2.1.4 Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet.....	15
2.1.5 En positiv skolekultur og fokus på likeverd	16
2.2 Sosial tilhørighet	16
2.2.1 Tiltakspyramiden.....	17
2.2.2 Sosial kompetanse	17
2.2.3 Programbasert utviklingsarbeid.....	18
2.3 Atferdsvansker og utagerende atferd.....	19
2.3.1 Atferdsvansker i skolesammenheng.....	20
2.3.2 Lærings- og undervisningshemmende atferd	21
2.3.3 Årsaker til atferdsvansker.....	21
2.3.4 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	22
3.0 Metode.....	25
3.1 Vitenskapsteori.....	25
3.1.1 Samfunnsvitenskapelig metode	25
3.1.2 Kvalitativ forskning.....	25
3.1.3 Sosial konstruksjonisme	26
3.1.4 Hermeneutikk	27
3.2 Forskningsdesign.....	28
3.2.1 Intervju	28

3.2.2 Semistrukturert intervju.....	29
3.2.3 Våre valg	30
3.2.4 Utvalg	30
3.2.5 Gjennomføring av intervju	31
3.2.6 Transkribering og analyse av data.....	32
3.3 Forskningsetikk	33
3.3.1 Informert samtykke og frivillig deltagelse	34
3.3.2 Anonymitet og konfidensialitet	34
3.3.3 Skadevirkninger	35
3.3.4 Nærhet og distanse	35
3.3.5 Studiens troverdighet.....	36
3.4 Gyldighet, generaliserbarhet og etterprøving av studien	37
3.4.1 Reliabilitet	37
3.4.2 Validitet.....	38
3.4.3 Generaliserbarhet.....	38
4.0 Presentasjon av funn.....	40
4.1 Presentasjon av informantene.....	40
4.2 Lærernes forståelse av begrepene.....	40
4.2.1 Inkludering	41
4.2.2 Sosial tilhørighet	41
4.2.3 Utagerende atferd	42
4.3 Lærerens rolle ved utagerende atferd	42
4.3.1 Lærerens rolle og oppgave	42
4.3.2 Hvordan tar lærerne hensyn til utagerende elever i undervisningen?	44
4.3.3 "Vi er ikke like"	45
4.3.4 Lærer-elev-relasjoner med utagerende elever	46
4.4 Elever med utagerende atferd og resten av elevgruppa.....	48
4.4.1 Påvirker utagerende elever resten av elevgruppa?	48
4.4.2 Lærernes erfaringer til elev-elev-relasjoner	49
4.5 Tiltak	50
4.5.1 Arbeid med sosial kompetanse.....	51
4.5.2 Fysisk plassering	52
4.5.3 Ulike verktøy.....	53
5.0 Drøfting	55
5.1 Inkludering	55
5.1.1 Relasjoner mellom læreren og de utagerende elevene	56
5.1.2 Relasjoner med medelevene.....	58
5.2 Sosial tilhørighet	60

5.2.1 Akseptert for den man er	61
5.2.2 Tilpasset opplæring	62
5.3 Atferdsvansker og utagerende atferd.....	63
5.3.1 Tilrettelegging og forutsigbarhet.....	63
5.3.2 Håndtering av utagerende atferdsvansker	65
6.0 Avslutning	67
6.1 Våre hovedfunn	67
6.2 Vurdering av metode	69
6.3 Avsluttende kommentar og veien videre.....	69
Litteraturliste	71
Vedlegg	76
Vedlegg 1 – informasjonsskriv med samtykkeskjema	76
Vedlegg 2 - Intervjuguide.....	78
Vedlegg 3 – Kvittering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)	80

1.0 Innledning

I masteroppgavens første kapittel vil vi redegjøre for vårt valg av tema, samt dets relevans. Vi vil videre presentere vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Deretter vil vi redegjøre for viktige begreper, og til slutt legge fram en kort litteraturoversikt over tidligere forskning på feltet. I oppgavens andre kapittel vil vi presentere teori innenfor emnene inkludering, sosial tilhørighet, samt atferdsvansker og utagerende atferd. I disse temaene vil vi blant annet gå nærmere inn på relasjoner, tilpasset opplæring, sosial kompetanse, atferdsvansker i skolesammenheng og risiko- og beskyttelsesfaktorer i forbindelse med atferdsvansker. I det tredje kapitlet finner vi metodedelene. Der redegjør vi for våre metodologiske valg, der vi tar for oss vitenskapsteori og våre valg og begrensninger i forhold til vitenskapsteorien. Deretter går vi nærmere inn på selve metoden og forskningsdesignet, der vi blant annet presenterer hvordan vi har gjennomført undersøkelsen og arbeidet etter datainnsamlingen. Til slutt i metodekapitlet reflekterer vi rundt oppgavens etiske sider, samt validitet og reliabilitet.

I kapittel fire presentere vi funnene fra vår undersøkelse. I dette kapitlet går vi kategorisk frem, der vi begynner med å presenteres lærernes begrepsforståelse. Deretter presenterer vi lærerens rolle når utagerende atferd bli vist i skolesammenheng. Den tredje kategorien vi tar for oss, er hvordan elever med utagerende atferdsvansker fungerer i samhandling med resten de andre i elevgruppen. Den siste kategorien er ulike tiltak som lærerne har benyttet seg av i arbeidet med sosial tilhørighet og utagerende elever.

Kapittel fem er drøftingskapitlet. Der ser vi på funn vi har presentert i kapittel fire, og knytter disse opp mot relevant teori og forskning. Dette kapitlet er også delt i tre, med inkludering, sosial tilhørighet og atferdsvansker, samtidig som vi vil knytte tilrettelegging til de ulike delene. Her vil vi se om det er samsvar mellom det informantene våre har fortalt oss og teorien vi har funnet, og eventuelle styrker og svakheter med våre funn. Det siste kapitlet, kapittel seks, er avslutningen. Der vil vi komme med en oppsummering av våre hovedfunn, og prøve å gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål. I tillegg vil vi vurdere metoden og se på veien videre med forskning.

1.1 Bakgrunn og relevans

Den primære årsaken til at vi har valgt å skrive om sosial tilhørighet, er at vi fant resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2015 meget interessante. Undersøkelsen fokuserte blant annet på elevenes følelse av tilhørighet i skolen (Kjærnsli & Rohatgi, 2016). Resultatene viste at norske elever følte mindre grad av tilhørighet i 2015, enn hva de gjorde i 2003 og 2012. Det skal sies at de aller fleste elevene opplyste at de trives på skolen, og at de føler tilhørighet til sine medelever. Likevel hadde andelen elever som følte seg annerledes og utenfor økt betraktelig gjennom denne perioden. I 2003 oppga 9 prosent av elevene som deltok i undersøkelsen at de følte seg annerledes og ikke passet inn. I 2015 svarte 17 prosent av elevene det samme. I 2003 oppga også 6 prosent av elevene at de følte seg ensomme, og 7 prosent at de ble holdt utenfor på skolen. I 2015 var disse tallene økt til henholdsvis 12 og 14 prosent (Kjærnsli & Rohatgi, 2016).

Paragraf 9 A-2 og 9 A-3 i opplæringsloven sier at alle elever i norsk grunnskole og videregående skole har rett til et trygt og godt skolemiljø. Videre vektlegges det at skolen kontinuerlig og systematisk skal arbeide for å fremme helsa, miljøet og tryggheten til elevene (Opplæringsloven, 1998, § 9). I læreplanens *Prinsipper for opplæringen*, fastslås det også at skolens fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljø skal fremme nettopp helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2006). I stortingsmelding nr. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir et trygt og godt læringsmiljø beskrevet som bestående av vennskap og positive relasjoner både mellom elevene og mellom elevene og læreren.

Det er som vi ser et overordnet mål i norske styringsdokumenter at skolen skal være inkluderende for alle elever, samt ha fokus på tilhørighet og positive relasjoner. Resultatene fra PISA-undersøkelsen viser derimot at dette ikke ser ut til å ha en positiv utvikling. I og med at følelsen av tilhørighet blant elevene i norsk skole synker, mener vi at det er både relevant og dagsaktuelt å forske på dette temaet. Uansett om det er snakk om et lavt antall elever som ikke føler tilhørighet, er målet at samtlige elever i skolen skal trives (Opplæringsloven, 1998, § 9).

Den andre årsaken til at vi har valgt å forske på inkludering, og herunder sosial tilhørighet som en underkategori av dette, er at forskningen på området er sprikende, og det er lite enighet blant forskere angående hva som er den korrekte definisjonen av inkluderingsbegrepet, samt hvilke faktorer som vektlegges i begrepet (Göransson & Nilholm, 2014). På bakgrunn av dette er mer forskning på området sårt tiltrengt (Göransson & Nilholm, 2014), og selv om vår oppgave er

liten, og kun vil betraktes som en dråpe i havet, er den i alle fall med på å rette fokus mot et viktig område i skolen.

Vi har valgt å knytte inkludering og tilhørighet opp mot elever med utagerende atferdsvansker. Årsaken til dette er for det første at vi alltid har hatt høy interesse for denne mangfoldige elevgruppen. Vi synes de utgjør en meget spennende gruppe i skolen. For det andre ønsker vi mer kompetanse om utagerende atferdsvansker. Vi finner det utfordrende og hankses med denne elevgruppen i skolehverdagen, og vi håper at arbeidet med oppgaven vil gjøre oss tryggere når vi selv skal angripe lignende problemstillinger i jobben vår.

En tredje grunn til at vi har valgt denne elevgruppen er fordi forskning har vist at disse elevene kan ha spesielt godt nytte av det å føle at de hører til: Elever med positive relasjoner til sine jevnaldrende og lærere får blant annet ofte bedre oppførsel og konstruktive sosiale utfall (Ellis, Hart, and Small-McGinley, referert i Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa, 2015). Elever med atferdsvansker er en av elevgruppene som kan slite med å opprettholde disse positive relasjonene til jevnaldrende, og de kan ha behov for ekstra tilrettelegging og individuell støtte for å oppnå dette. Vi er nysgjerrige på hvordan lærere i skolen tilrettelegger for dette.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i de overstående avsnittene ønsker vi å undersøke læreres kompetanse og erfaring rundt temaene sosial tilhørighet og elever med atferdsvansker. Vår problemstilling blir derfor som følger:

"Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinnet for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker?".

Vi har utarbeidet fem forskningsspørsmål som skal hjelpe oss til å besvare problemstillingen:

1. Hvordan beskriver lærerne inkludering?
2. Hvordan beskriver lærerne sosial tilhørighet?
3. Hvordan beskriver lærerne utagerende atferdsvansker?
4. Hvilke momenter i lærernes arbeid, er sentrale i arbeidet med elever med utagerende atferd?
5. Hvilke faktorer opplever lærerne som vesentlige for å sørge for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker?

1.3 Begrepsavklaring

I begrepsavklaringen vil vi presentere de tre hovedbegrepene i vår oppgave; inkludering, sosial tilhørighet og utagerende atferd. Vi legger frem ulike definisjoner, før vi til slutt forklarer hvilke definisjoner vi velger å støtte oss til. Begrepene vil bli utdypet i litteraturoversikten og teori grunnlaget.

1.3.1 Inkludering

Begrepet inkludering ser vi på som et overordnet begrepet over sosial tilhørighet. Vi mener at dette begrepet må avklares før vi kan avklare begrepet sosial tilhørighet. Inkludering i skolesammenheng er et vidt begrep som forstås ulikt av de mange forskerne og pedagogene på området, noe som fører til forvirring i det internasjonale feltet (Ainsocw & Miles, 2008).

Ainscow og Miles (2008) har analysert internasjonal forskning om inkludering i skolen, og har på bakgrunn av sin forskning kommet frem til en definisjon av inkludering i skolen de ser på som hensiktsmessig og dekkende. De mener at inkludering skal gjelde alle elever i skolen, uansett hvilke styrker og svakheter elevene har. Videre hevder de at man vil oppnå inkludering gjennom å fokusere på nærhet, deltakelse og prestasjon blant elevene man underviser. De mener også at inkludering og ekskludering går hånd i hånd, og dermed vil aktivt fokus på inkludering bekjempe ekskludering. Til sist vektlegger de at inkludering må jobbes med kontinuerlig. En inkluderende skole er hele tiden fornybar, og sier seg ikke fornøyd med sin utvikling når skolen er tålelig inkluderende – de jobber hele tiden med å gjøre skolen bedre. I Norske skoler er begrepet inkludering sett i nær sammenheng med tilpasset opplæring (Overland, 2015). Han hevder deretter at begrepet inkludering innebærer at alle elever, også de elevene med ekstra styrker og svakheter, skal oppleve tilhørighet til sin ordinære klasse, og at alle elever skal ta del i skolens fellesskap.

En inkluderende opplæring er avhengig av å se forskjellene og den store spredningen i evner og forutsetninger, som det er ment at skolen som fellesskap normalt skal romme og møte (Nilsen, 2017). Det vil si at alle skal møtes ut ifra de behovene de har i forbindelse med støtte til læringen. Nilsen (2017) hevder også at inkludering ikke skal stille krav til elevers evne til å tilpasse seg for å få innpass i den eksisterende skolen, men at det utfordrer skolen til å evne å tilpasse seg elevenes eksisterende behov. Befring (2014) hevder at det sentrale ved inkludering som et skolebegrep er at det skal sette fokus på barn og unges opplevelse av å være anerkjent

og verdsatt som likeverdige deltakere. Dette gir en utfordring til skolen for å styrke barns og unges selvrespekt, selvtillit og personlig kompetanse.

Overland (2015) skriver at det i Norge skilles mellom tre ulike typer inkludering i skolen; faglig, sosial og psykisk inkludering. Faglig inkludering omhandler at elever er aktive deltakere i det faglige fellesskapet. Sosial inkludering handler om at elevene har venner, opplever et positivt samspill med sine medelever og er sosialt aktive i skolehverdagen. Psykisk inkludering innebærer elevens egen opplevelse av tilhørighet og inkludering i skolesammenheng. Olsen (2013) hevder, i likhet med Overland, at inkludering i et skoleperspektiv kan forstås som et samspill mellom det faglige, det sosiale, men legger her til den kulturelle inkluderingen i stedet for Overlands psykiske inkludering. Den faglige inkluderingen innebærer at skolen og læreren jobber for å legge til rette læringsmiljøet slik at den enkelte eleven i størst mulig grad får utnyttet sitt potensial for læring (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016). Sosial inkludering handler om at læringsmiljøet gir elever opplevelsen av sosial tilhørighet og trygghet, mens den kulturelle inkluderingen vil si det læringsmiljøet eleven kan identifisere seg med, der mangfoldet ivaretas, og der det er høy læringskultur.

I vår oppgave, hvor vi ønsker å finne ut hvordan lærere i den norske skolen sørger for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker, ser vi for det første at Overland, Ainscow og Miles, og Nilsen, har en lik tilnærming av begrepet inkludering, som vi velger å støtte oss til. For oss er det vesentlig at inkluderingsbegrepet ivaretar alle elevene i skolen – sterke som svake, og at alle skal møtes ut fra egne behov.

Selv om både Overland og Olsen har delt inkluderingsbegrepet i tre, ser vi store ulikheter i oppdelingen, og i forståelsen av de ulike delene. Ut i fra dette har vi valgt å støtte oss til Olsen et al. (2016) sin forståelse av faglig inkludering, siden vi mener det er viktig at skolen og læreren legger til rette for elevene. Samtidig er det viktig som Overland påpeker, at elevene selv er aktive deltakere i det faglige fellesskapet. De har relativt lik tilnærming når det gjelder sosial inkludering, så her velger vi å støtte oss til at sosial inkludering handler om at elevene har venner, at de opplever et positivt samspill med medelevene, er sosialt aktive, og at læringsmiljøet gjør at elevene opplever sosial tilhørighet og trygghet. Vi velger også å støtte oss til Overlands psykiske inkludering, som omhandler at eleven selv skal oppleve tilhørighet og inkludering i skolesammenheng.

Vi har også valgt å støtte oss til Ainscow og Miles sine tanker rundt det å jobbe med inkludering kontinuerlig, og at man ikke på et tidspunkt tenker at man er fornøyd med inkluderingen som er i skolen. Vi tror manglende fokus på kontinuerlig arbeid vil føre til en mindre inkluderende skole.

1.3.2 Sosial tilhørighet

Inkludering og tilhørighet er to nært beslektede begreper, og for å lykkes med det ene må man også oppleve det andre. Elevers følelse av tilhørighet betegnes av Baumeister og Leary (referert i Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa, 2015) som i hvilken grad de føler seg inkludert, respektert, akseptert og støttet av andre i den sosiale konteksten. Danielsen (2017) definerer tilhørighet som menneskers evne til å forholde seg til, og samtidig vise omsorg ovenfor andre. Videre hevder hun at alle har et behov for sosial interaksjon, gjensidige positive relasjoner, samt å bli forstått og akseptert som den man er. Behovet for tilhørighet viser seg tydelig gjennom at man ønsker relasjoner til ulike grupper og organisasjoner og til samfunnets store fellesskap. Skaalvik og Skaalvik (2013) legger vekt på at tilhørighet handler om å gi omsorg, motta omsorg og å føle seg akseptert av de rundt seg. Det å føle på tilhørighet til resten av elevgruppen regnes av Danielsen (2017) som det vesentlige for å oppnå internalisering. Internalisering handler om at elevene lærer seg samfunnets verdier og regler frivillig, og at de adopterer disse verdiene og reglene til sitt eget liv.

Havik (2018) hevder at det å bli akseptert av jevnaldrende og det å oppleve sosial tilhørighet er et grunnleggende sosialt behov. Videre påpeker hun at mangel på tilhørighet kan gi negative konsekvenser som ensomhet, økt stress, psykiske lidelser og økt helseproblemer. Hun legger også til at alle må bli sett, høre til, ha venner og bli sosialt akseptert – både på skolen og andre steder. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) viser behovet for tilhørighet til behovet for å føle nærhet til andre mennesker og det å være integrert i samfunnet eller gruppen de tilhører. De vektlegger også at det for eksempel i en skoleklasse er et poeng at aktivitetene tilfredsstiller behovet for sosial tilhørighet.

Tilhørighet innebærer ifølge Helle (2017), at elevene er sosialt trygge, at miljøet bidrar til en opplevelse av fellesskap, og at ingen blir latterliggjort. I tillegg hevder han at det å oppleve sosial tilhørighet ofte er en forutsetning for læring, samtidig som at det å analysere læringsmiljøet kan være en av lærerens viktigste didaktiske oppgaver (Helle, 2017). Havik (2018) påpeker at når elever opplever tilhørighet, kan de kjenne at voksne tror på dem, føler

seg respektert, føler at lærere bryr seg og ser hvem de er, i tillegg til at lærerne ser hva de kan faglig, og eleven føler de kan prate med lærerne og de andre voksne på skolen. Her legger hun til at dette ikke er noe skolen kan gjøre alene; det er viktig at foreldrene støtter opp, og samarbeider og spiller på lag med skolen.

Vi velger å støtte oss til Haviks definisjon av sosial tilhørighet, som handler om at alle skal bli sett, høre til, ha venner og bli sosialt akseptert. Vi vil også støtte oss til Baumeister og Learys definisjon. For å føle sosial tilhørighet er det også viktig å føle seg inkludert, respektert, akseptert og støttet av de rundt seg. Vi er også enige med Danielsen og Skaalvik og Skaalvik, som nevner at tilhørighet handler om å vise omsorg, motta omsorg samt å kunne forholde seg til de rundt seg. Samtidig vil vi trekke frem Danielsens aspekt på at tilhørighet til elevgruppen fører til økt internalisering, som vi ser på som en særdeles viktig del av definisjonen.

1.3.3 Utagerende atferd

Utagerende atferd blir beskrevet av Holland (2013) som en vanske som oppstår mellom barn og ungdom, og omgivelsene. Videre skriver hun at utagerende atferd, både fysisk og verbalt, kan være et problem for omgivelsene. Eksempler på slik atferd er fysiske handlinger som sparking, slåing og lugging. Det kan også være verbale handlinger som å nekte å følge beskjeder. Ogden (2011) hevder at utagerende atferd i verste fall kan vise seg gjennom trusler og vold mot blant annet lærere og medelever. Olsen og Traavik (2010) hevder også at utagerende atferd handler om fysiske og/eller verbale angrep på medelever og voksne. Når det kommer til hvilke handlinger som kan knyttes til utagerende atferd, samt at atferden skjer i den kontakten eleven har med omgivelsene, er Ogden (2011) enig med Holland. Ogden legger også vekt på at atferden må være konsekvent og forekomme på en forutsigbar måte. Han skriver at barn kan vise enkelthendelser med utagerende atferd uten at dette er noen grunn til bekymring (Ogden, 2011). Drugli (2013) mener også at barn kan vise sinne og vanskelig atferd av og til, og dette er normalt.

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) hevder at utagerende atferd handler om verbale eller fysiske angrep rettet mot andre mennesker. Her nevnes det blant annet handlinger som å bli fort sint, svare stygt på tilbakemeldinger fra lærer, samt krangling og slåssing. Bø og Helle (2013) mener at utagerende atferd ikke nødvendigvis er forårsaket av eleven selv, men at det kan skyldes et uheldig samspill og miljøet eleven er i. De er dog enige med

Holland, Ogden og Nordahl et al. når det kommer til typiske kjennetegn til utagerende atferd.

Vi kan ut fra disse definisjonene se at det stort sett er enighet mellom teoretikerne angående hva utagerende atferd er. Vi velger å støtte oss til Ogdens definisjon, som tar hensyn til eleven i samspill med omgivelsene, samt at han vektlegger både den verbale og den fysiske atferden. Vi føler dog at han nevner et særdeles viktig punkt som ikke alle har vektlagt; det faktum at atferden skal være konsekvent for at det skal være snakk om et problem.

1.4 Litteraturoversikt

Her vil vi presentere artikler og studier som er skrevet om våre tre hovedbegreper. Vi har ved inkluderingsbegrepet funnet tre ulike artikler som vi har satt opp mot hverandre, for å finne likheter og ulikheter. Selve begrepet sosial tilhørighet har vi ikke funnet noe forskning på, men vi har funnet to forskningsartikler om sosial kompetanse, som vi med utgangspunkt i begrepsavklaringen om sosial tilhørighet, kan knytte sammen. Vi ser med dette at det er nødvendig med mer forskning på sosial tilhørighet. Når det gjelder utagerende atferd, har vi valgt å se det ut i fra to ulike perspektiver, men har også her med tre artikler for å belyse disse perspektivene.

1.4.1 Inkludering

Göransson og Nilholm (2014) har analysert forskning om inkludering i utdanningen, og tar sikte på å finne ut hvordan ulike forskere definerer inkludering i skolen. Haug (2014) har skrevet en artikkel som blant annet omtaler hva som ligger i begrepet inkludering, samt kvalitetene i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen. Haug ser blant annet på begrepene inkludering og integrering i sammenheng, og at disse kan bety det samme når det legges til grunn hvordan begrepene ble definert da de først ble introdusert. Olsen (2014) har derimot skrevet en artikkel om det inkluderende læringsmiljøet, og diskutert hvordan begrepet får ulikt innhold ut ifra hvem som definerer det, og hvilket perspektiv det analyseres ut ifra.

Ifølge Haug (2014) skal inkludering være et fruktbart fellesskap for alle. Dette blir også sett på som målsetningen med den inkluderende skolen for alle. Olsen (2014) hevder at et inkluderende læringsmiljø er et felles ansvar som må jobbes med for å kunne nærme seg målet om en inkluderende skole. Hun legger også frem fire sentrale kjennetegn ved et inkluderende læringsmiljø, som er felles ansvar, universell utforming, kultur for læring, samt en høy

profesjonstydighet (Olsen, 2014). I motsetning til Haug og Olsen, har Göransson og Nilholm (2014) kommet frem til fire ulike kategorier av inkluderingsbegrepet. Den første kategorien handler om å plassere elever med behov for ekstra tilrettelegging i ordinære klasser. Den andre kategorien handler om en måte å møte de sosiale og akademiske behovene hos elever med behov for ekstra oppfølging, mens den tredje kategorien handler om det samme, bare for alle elevene i skolen. Den fjerde og siste kategorien handler om at graden av inkludering er avhengig av de karakteristiske kjennetegnene på kulturen inkluderingen forekommer i. Det er lettere å inkludere i en kultur der det er en forståelse av at alle er ulike og unike, og der alle har respekt for hverandre.

Ut i fra disse utdragene, ser vi at det er både likheter og ulikheter i forskningen på feltet. Alle tre artiklene kan trekke frem en inkluderende skole for alle. Göransson og Nilholm (2014) trekker også frem inkludering for elever som behøver ekstra tilrettelegging, samt at alle er ulike og unike, og at det er enklere å inkludere dersom man har en forståelse for dette. Haug (2014) er den eneste som trekker frem likheten mellom begrepene inkludering og integrering, mens Olsen (2014) er den eneste som trekker frem et inkluderende læringsmiljø.

1.4.2 Sosial tilhørighet

Carter, Halawah og Trinh (2018) har undersøkt hvilken rolle sosial kompetanse har når det kommer til ekskludering av jevnaldrende i overgangen til puberteten. Blair, Perry, O'Brien, Calkins, Keane og Shanahan (2015) har undersøkt tre dimensjoner av sosial kompetanse; sosiale ferdigheter, aksept av jevnaldrende og kvaliteten på vennskap. Som vi ser ut ifra begrepsavklaringen vår, er dette temaer som knytter seg til sosial tilhørighet, med tanke på at sosial tilhørighet blant annet handler om å være inkludert, vise og motta omsorg, bli sett og hørt, samt å bli sosialt akseptert og støttet av de rundt seg.

Blair et al. (2015) undersøkte en rekke aspekter ved sosial kompetanse, blant annet spesifikke ferdigheter som er nyttige for sosiale situasjoner, status med jevnaldrende og evne til å danne og opprettholde positive vennskap. Carter et al. (2018) har blant annet funnet ut at elever med lav sosial kompetanse også opplever høy grad av ekskludering. Disse elevene blir ikke inkludert, og føler heller ikke særlig sosial tilhørighet til sine jevnaldrende. Ut ifra dette kan vi se at forskningen peker i retning av at inkludering er vesentlig for at elever skal føle sosial tilhørighet. Videre pekes det mot at sosial kompetanse og sosial tilhørighet er avgjørende for at elever blant annet skal kunne danne og opprettholde positive vennskap med jevnaldrende.

1.4.3 Atferdsvansker

I forskningen på atferdsvansker har vi funnet to ulike perspektiver. Det ene perspektivet handler om forstyrrende atferd, og at venner og lærerens emosjonelle støtte kan påvirke denne atferden (Shin og Ryan, 2017). Det andre perspektivet omhandler elever med blant annet atferdsvansker som har behov for ekstra tilrettelegging i undervisningen. Det diskuteres om elevene føler mer tilhørighet i den ordinære skolen og klassen, eller om de føler mer tilhørighet i spesialskoler og klasser (Pesonen, Kontu, Saarinen & Pirttimaa, 2015; Jelstad & Holterman, 2012).

Shin og Ryan (2017) viser til at klasser med høy emosjonell støtte fra læreren har mindre forstyrrende atferd, mens klasser med lav emosjonell støtte har mer forstyrrende atferd. De la frem noen momenter som kan være viktig for å skape et emosjonelt og støttende miljø i klasserommet. Dette handler om at læreren viser varme, og at læreren bryr seg om elevene. I tillegg er det viktig at læreren ser hva eleven trenger og viser støtte når det virkelig er nødvendig, slik at problematferden blir dempet mest mulig. De hevder også at elever blir påvirket av hverandre. Det er større sannsynlighet for at elever øker tendensen til forstyrrende og utagerende atferd dersom de er mye sammen med elever som ofte utfordrer skolens regler og som ofte kommer i trøbbel. Samtidig viser de til at den forstyrrende og utagerende atferden blir mindre over tid, dersom de er mye sammen med elever som vanligvis følger reglene (Shin & Ryan, 2017).

Pesonen et al. (2015) viser i sin forskningsartikkel at det dukket opp flere funn angående elevenes følelse av tilhørighet i den ordinære skolen og i spesialskolen. I ordinærskolene følte elevene liten tilhørighet til lærer og elevgruppen. Dette skyldtes blant annet negative relasjoner mellom eleven og læreren, samt mellom eleven og medelevene. Lærerne tilpasset ikke undervisningen til elevenes behov. Elevene ble heller ikke akseptert av sine medelever, noe som førte til at elevene verken trivdes psykisk eller fysisk, som igjen ofte førte til negativ atferd. Pesonen et al. (2015) viser også at elevene følte mer tilhørighet i spesialskoler, og at det var et mer positivt klima der. Her ble blant annet undervisningsmetodene tilpasset elevens behov. Jelstad og Holterman (2012) la frem at blant annet elever med atferdsvansker ble plassert på egne skoler eller avdelinger, borte fra ordinærskolen og klassekameratene, selv om spesialskolene ble nedlagt i 1992. På grunn av dette kan man sette spørsmålsteget til hvor inkluderende de norske skolene egentlig er.

2.0 Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil vi presentere teori innenfor temaene inkludering, sosial tilhørighet og atferdsvansker. Teorien skal belyse problemstillingen, og vil bli drøftet opp imot våre empiriske funn i kapittel 5. Innenfor hvert av disse overordnede temaene, går vi dypere inn i temaer som er viktig å belyse i forkant av drøftingen.

2.1 Inkludering

Som vi har sett tidligere i oppgaven, er inkludering for alle elever et meget dagsaktuelt og sentralt prinsipp i utdanningspolitikken. Stortingsmelding nr. 21, "Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen", vitner til dette.

Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg (2016) hevder at man tidligere snakket om integrering, men at man nå hovedsakelig snakker om inkludering, opplæring og en inkluderende skole. Integrering har blitt et honnørord for blant annet fellesskap, mangfold, livskvalitet, likeverd og delaktighet (Morken, 2012). Ifølge Dalen (2013) er betydningen av begrepet integrering at enkelte deler settes sammen til en helhet. Reindal (2016) presenterer at integrering handlet om at en gruppe skulle inn i skolen, mens inkludering handler om at skolen må endre seg for å tilpasse seg elevene. Morken (2012) hevder at integrering vekker assosiasjoner om mennesker som er utenfor og dermed skal integreres, mens inkluderingsbegrepet forsøker å poengtere alles naturlige plass i fellesskapet.

Ifølge Morken (2012) dreier inkludering seg om fellesskap og mangfold, og det er et generelt prinsipp som gjelder alle. Buli- Holmberg og Rønsen Ekeberg (2016) påpeker at inkludering handler om å forstå elevmangfold og forskjellighet som en berikelse for fellesskapet. Haug (2014) hevder at inkludering i bred forstand handler om at den enkelte eleven deltar i skolens felles kultur og at læreplanbaserte aktiviteter skal øke, samt at ekskludering fra skolekulturen og skolens læreplanbaserte virksomhet skal minimaliseres. Inkludering handler også ifølge Haug (2014) om å tilpasse undervisningen til alle elevene, og deres forutsetninger, ikke at elever skal tilpasse seg inkluderingen. Reindal (2016) påpeker at inkludering først og fremst ikke er en måloppnåelse, men at det er et utgangspunkt som skal ivareta enhvers opplevelse av det å høre til og være regnet med.

Ifølge Haug (2014) beskriver begrepet inkludering de vilkårene som må være oppfylt for at alle i samfunnet skal ha like vilkår for fysisk livsutfoldelse. Han hevder også at

inkluderingsbegrepet er veldig komplekst, og at det inneholder en rekke betydninger på ulike nivåer og områder (Haug, 2014). For å forstå selve inkluderingsbegrepet, mener Morken (2012) at det kan være verdt å poengtere at inkludering rommer et program for utvikling av skolen, med vektlegging på miljø- og systembetingelser framfor å legge vekt på spesialundervisning og særomsorg.

2.1.1 Den sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet

Nilsen (2017) hevder at det er tre ulike dimensjoner av begrepet inkludering. Den første er den organisatoriske og fysiske dimensjonen, som dreier seg om plassering og organisasjonsformer. Den andre dimensjonen er den sosiale dimensjonen, som handler om i hvilken grad elevene arbeider, lærer og omgås sammen, samt hvor gode relasjoner de har. Den tredje dimensjonen er den faglige og kulturelle, som blant annet handler om i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe og om de tar del i felles arbeidsmåter og aktivitetsformer. Vi skal videre gå nærmere inn på den sosiale dimensjonen av begrepet.

Sosial inkludering kan bli forstått som en positiv interaksjon mellom en elev og medelevene og andre ved skolen, der den enkelte eleven opplever å bli akseptert og i tillegg aksepterer andre for den de er, samt at de opplever å ha minst én venn (Olsen, 2013). Som vi nevnte i begrepsavklaringen, hevder Overland (2015) at den sosiale dimensjonen innebærer sosialt aktive elever, elever som har venner og som er i et positivt samspill med sine jevnaldrende. Nilsen (2017) vektlegger dog at den sosiale dimensjonen omfatter både elev-elev og lærer-elev-relasjoner. Videre skriver Nilsen at den sosiale dimensjonen av inkluderingsbegrepet ikke bare er av verdi for individet, men også for miljøet, herunder skolen, og samfunnet i sin helhet, da gode relasjoner skaper bedre vilkår for gjensidig forståelse og respekt.

For at elevene skal oppleve tilhørighet, trivsel og samhold, beskrives deltagelse og medvirkning som sentrale element (Nilsen, 2017). Det at eleven får plikter og ansvar er viktig for at de skal føle at de hører til i det aktuelle miljøet, som her er skolen. Nilsen (2017) hevder videre at det er viktig å kartlegge de sosiale faktorene, og at dette kan gjøres gjennom observasjon. Observasjonene kan gi en oversikt over de sosiale relasjonene og strukturene i klassen. Videre beskrives det som sentralt å ha direkte samtaler med elevene, for å spørre de hvordan de opplever sin følelse av tilhørighet i klassen.

2.1.2 Relasjoner

Begrepet relasjoner betyr ifølge Moen (2012), et forhold eller en forbindelse mellom to eller flere personer som gjensidig påvirker hverandre, og det er i disse forbindelsene relasjonene utvikles. Relasjoner etableres gjennom kommunikasjon og interaksjon med andre, og foregår blant annet i daglige samtaler (Skrøvset, Mausethagen & Slettbakk, 2017). Videre skriver de at relasjoner har tett sammenheng med det faglige arbeidet i klasserommet, og at det kan defineres gjennom det sosiale samspeillet som foregår mellom mennesker. For å lykkes i å utvikle positive relasjoner, er det viktig å ha ønske om og evne til å vise genuin interesse i møte med elevenes tanker, følelser, ideer og motiver (Vetland & Aase, 2018). Relasjoner påvirkes av mange ulike faktorer, og kan hele tiden endre seg (Drugli, 2012). Gode relasjoner fører blant annet til glede i samværet med elevene, samt økt innsats for å fremme elevenes læring.

En god lærer-elev-relasjon vil både læreren og elevene ha nytte av, og lærerens bevissthet om viktigheten av dette, får mye å si for livet i skolen (Drugli, 2012). Læreren kan bidra til å fremme positive relasjoner til elevene ved å være villig til å jobbe med egen klasseledelse, egen kommunikasjon og/eller egne holdninger. Elevens temperament kan være en faktor som kan påvirke kvaliteten på lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012). Det kan i noen tilfeller være nødvendig å skaffe seg en mer helhetlig forståelse av forholdet knyttet til eleven og skolen, for å forstå hvorfor lærer-elev-relasjonen fungerer som den gjør (Drugli, 2012).

Drugli (2012) hevder at gode relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes ved blant annet høy grad av nærhet, omsorg, støtte, åpenhet, involvering og respekt partene imellom. Videre påpeker hun at anerkjennelse er en sentral dimensjon i gode lærer-elev-relasjoner, og det forutsetter at det er et gjensidig og likeverdig forhold mellom partene i relasjonen. Gode lærer-elev-relasjoner vil legge til rette for at elevene skal kunne oppleve faglig og sosialt utbytte, både på kort og lang sikt (Drugli, 2012). Videre hevder hun at forskning viser til at relasjoner mellom lærer og elev også kan påvirke relasjonene elevene imellom.

2.1.3 Tilhørighet og positive relasjoner til medelever

Slik som alle andre barn, er barn og unge med atferdsproblemer i kontinuerlig interaksjon med sine omgivelser. Det å endre på mønstre og strukturer i det sosiale systemet som barna befinner seg i, slik at de møter elevene med atferdsproblemer på en bedre måte, vil ifølge Ekerhovd Vassenden (2011) føre til en mer positiv interaksjon. Videre hevdes det at en mer positiv interaksjon til andre vil føre til endret atferd hos eleven med problematferd. Slik sett er

menneskers oppførsel et produkt av hvordan samhandlingen med de rundt seg blir forstått av seg selv. Vi endrer atferd etter hvilke påvirkninger vi blir utsatt for. Positive relasjoner er dermed sentralt for å oppnå sosial inkludering.

Ifølge Ekerhovd Vassenden (2011) avhenger barnets emosjonelle og sosiale utvikling av dets forhold til omsorgsgivere og andre personer barnet har nærhet til. En elevs samspill, relasjon og interaksjon til disse personene vil være avgjørende for hvilken retning den emosjonelle og sosiale utviklingen tar.

Drugli (2013) deler Ekerhovd Vassendens syn på dette, og hevder at barn som fungerer godt sammen med voksne og andre jevnaldrende barn, stort sett også vil ha gode sosiale relasjoner til disse. Dette vil igjen føre til at eleven i større grad er i stand til å samarbeide med sine omgivelser, og vise en atferd som er hensiktsmessig for seg selv og andre. Videre mener Drugli at det er lettere for barn og lære når de føler tilhørighet og har positive relasjoner til andre i miljøet rundt seg. Dette fordi mye av læringen nettopp skjer i relasjonen til andre. Pianta (referert i Drugli, 2013) hevder også at barna lærer best og mest i samhandling med mennesker de liker og kommer godt overens med. Barn som viser problematferd i skolen, og som samtidig har dårlig sosial kompetanse, trenger ifølge Drugli (2013) tiltak som vektlegger både problematferden og forbedring av den sosiale kompetansen. Barna må lære hvordan å bedre sin egen atferd, men også hvordan de skal forholde seg til det sosiale miljøet rundt seg.

Gode relasjoner til jevnaldrende er altså svært viktig, spesielt for elever med atferdsvansker. Barn med atferdsvansker har sjeldent gode relasjoner til sine jevnaldrende, og føler seg ofte avvist (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). Skårderud og Duesund (2014) hevder at avvising er den farligste følelsen et menneske kan føle. Det å føle at man ikke hører til, kan utløse en del følelsesmessige reaksjoner hos eleven. Disse reaksjonene kan blant annet være uro, tristhet og sinne, og dette kan videre føre til fiendtlighet, utagering og aggresjon. Gjennom å lykkes med å gi elever med atferdsvansker positive relasjoner til medelever, vil de i større grad føle at de hører til. Hvis elevene fungerer sammen med sine medelever, har de oppøvd seg en bedre sosial kompetanse, som igjen kan føre til bedre atferd og selvkontroll, nettopp fordi barna føler at de blir inkludert i det sosiale nettverket (Drugli, 2013).

Nordahl et al. (2016) har også beskrevet viktigheten av å arbeide med barn med atferdsvansker og deres relasjoner til sine medelever. Ved at skolen er klar over at temperament spiller en

sentral rolle når relasjoner skal dannes og utvikles, kan de lettere avdekke elever som utvikler negative relasjoner til medelevene sine. Da kan de også enklere sette inn en bevisst innsats for å gjøre relasjonene mellom elevene bedre.

2.1.4 Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet

Ogden (2015) peker på en viktig faktor for at elevene med atferdsproblemer skal bli inkludert i skolen. Dette handler om å gi undervisning til alle elevene innenfor fellesskapet i klasserommet – atferdsvansker eller ikke. En måte å gjøre dette på er å styrke skolens struktur og kompetanse, slik at de som jobber med elevene er i stand til å takle større variasjoner i elevforutsetninger, elevbehov og interesser. I stedet for å ta elevene ut fra den ordinære undervisningen, bør en tilføre ekstra kompetanse gjennom å for eksempel sette inn en ekstra lærer eller spesialpedagog i klassen (Ogden, 2015). Haug (2014) påstår også at elever med særlige behov, som for eksempel atferdsvansker, vil ha en positiv sosial utvikling og klare seg bedre i sosiale settinger om de er inkludert i den ordinære undervisningen. Her legger han frem viktigheten av lærerstøtte i klasserommet.

For at fokus på tilpasset opplæring skal føre til god inkludering i skolen, vektlegger Overland (2015) at den tilpassede opplæringa må være systemorientert, og ikke individorientert. Overland hevder videre at systemperspektivet vektlegger det sosiale fellesskapet og det kollektive i skolen, og at det er i fellesskapet elevene utvikler sin læringsatferd. Systemperspektivet fokuserer på flere faktorer som påvirker elevenes atferd i positiv eller negativ retning. Dette kan være faktorer som relasjoner, både elevene seg imellom og mellom elevene og læreren. Det kan også være faktorer som klassemiljø, klasseledelse og regler, samt konsekvenser.

En tilpasset opplæring som er individorientert og kun fokuserer på enkeltindividet, reduserer lærerens fokusering på hvilke faktorer i undervisningen som bør endres for en bedre tilpasset opplæring for alle, og dermed også en bedre inkludering (Overland, 2015). Siden systemperspektivet inneholder fokus på alle de ulike faktorene som påvirker undervisningssituasjonen, omfatter dette perspektivet også fokus på enkeltindividet. Det er derfor viktig med et systemorientert syn på tilpasset opplæring for at man skal kunne lykkes med å oppnå målet om inkludering for alle elever i skolen.

2.1.5 En positiv skolekultur og fokus på likeverd

Skal man lykkes med å inkludere elever med atferdsproblemer, er det ifølge Ogden (2015) viktig at skolen har et problemforebyggende miljø, med blant annet voksne som drar i samme retning, og som formidler like verdier og holdninger ovenfor elevene. De voksne ved skolen skal være konsekvente på hvilke reaksjoner som kan forventes både når positiv og negativ atferd forekommer. Personalet er genuint opptatt av å inkludere alle i skolen, og de er også innstilte på å beholde så mange elever som overhode mulig i klasserommet. Skolekoden skal være av en slik art at den preger de ansattes holdninger og tanker positivt. Dette er for eksempel at skolen er preget av utsagn som "på skolen vår inkluderer vi alle i leken". Hele skolen representerer slik sett en omfattende visjon om hvordan de vil ha det, og de ansatte arbeider alle sammen for å nå denne visjonen (Ogden, 2015).

Overland (2015) vektlegger at likeverd også er en vesentlig faktor for å oppnå inkludering for alle. Hvis en skole lykkes med å opparbeide et sterkt fellesskap mellom elevene, på tross av deres ulike forutsetninger, er sjansen stor for at elevene også føler seg inkludert. Et positivt læringsfellesskap der likeverd mellom alle, uansett kjønn, sosial bakgrunn eller evner og forutsetninger vektlegges, vil øke mulighetene for at prinsippet om inkludering for alle vil bli oppfylt.

2.2 Sosial tilhørighet

I et inkluderende læringsmiljø er sosial tilhørighet og nærhet til lokalsamfunnet en viktig komponent (Olsen, 2013; Bjørnsrud, 2012). Det Olsen (2013) legger i et inkluderende læringsmiljø, er at eleven skal oppleve at aktivitetene og relasjonene gir en opplevelse av trygghet, mestring og tilfredsstillelse, samt at det skal være harmoni mellom kompetanse og utfordringer. Buli-Holberg og Rønsen Ekeberg (2016) hevder at læreren kan vurdere om eleven har tilhørighet ved å undersøke om eleven har venner i klassen og på skolen.

Elever med positive relasjoner til både lærere og andre elever, vil oppleve tilhørighet i skolen (Drugli, 2012). Ved å føle tilhørighet, vil eleven også føle seg trygg og verdsatt, noe som kan føre til økt motivasjon for utforskning og læring. Å ha tillit til et menneske skaper tilhørighet og trygghet (Vetland & Aase, 2018).

2.2.1 Tiltakspyramiden

Tiltak med tanke på å inkludere alle elever, samt minske forekomsten av problematferd, kan ifølge Ogden (2015) deles inn i en tiltakspyramide med tre nivåer. Det første nivået er universelle tiltak. Dette er tiltak som alle ansatte formidler til alle elever. Formålet er her å støtte opp om prososial og skolefaglig kompetanse, og slik sett redusere problematferd og å fremme et godt læringsmiljø for alle. Skoleomfattende sosial ferdighetsopplæring, bekreftelse av positiv atferd, felles rutiner og aktiv veiledning beskrives som eksempler på universelle tiltak.

Det andre nivået i tiltakspyramiden kalles selektert nivå. Ogden (2015) beskriver dette som tiltak gjeldende for elevene som tross tiltakene på nivå 1 ikke presterer godt nok. På dette nivået gis det mer intensiv støtte, og det kan være snakk om både faglig og sosial støtte. Ferdighetsopplæring i små grupper, ekstra voksenkontakt og undervisning i problemløsning og sinnemestring er eksempler på tiltak.

Ogden (2015) kaller det tredje og siste nivået for indikert nivå. De elevene tiltakene retter seg mot på dette nivået, har alvorlig problematferd, og tiltakene på nivå 1 og 2 strekker ikke til. Disse elevene får en spesielt tilpasset undervisning, og individuelle atferds- eller tiltaksplaner kan være nødvendig.

2.2.2 Sosial kompetanse

Ogden (2015) fremmer sosial kompetanse som den viktigste faktoren for sosial tilhørighet. Han skriver at sosial kompetanse er en nøkkelfaktor i en inkluderende skole, og at sosial ferdighetsopplæring for elever med atferdsproblemer er viktig for at disse elevene skal bli akseptert og inkludert i sine ordinære klasser. Videre skriver han at sosiale ferdigheter gir elevene større sjanser til å utvikle positive relasjoner til medelever og jevnaldrende, samt også til lærere, familie og andre mennesker som disse elevene omgås med. Han oppsummerer med å si at sosial kompetanse er "en "verktøykasse" for sosial fungering; den fungerer som "inngangsbillett" til jevnaldningsmiljøer, den bidrar til sosial inkludering og forebygger sosial utstøtning" (Ogden, 2015, s. 257).

Ogden (2015) påpeker dog at den sosiale læringen som skjer ustrukturert i hverdagen på skolen og i fritiden er viktigere enn de strukturerte opplæringstiltakene, og at de beste læringsvilkårene foreligger når barna møter omsorgsfulle voksne i hverdagen, som er gode rollemodeller. Det ultimate for den sosiale læringen er ifølge Ogden (2015) at det er en fin balanse mellom

strukturert opplæring av sosial kompetanse og kompetansen man oppøver seg gjennom situasjoner i hverdagen. På den måten kan man lettere overføre kompetansen til praktiske situasjoner.

Skårderud og Duesund (2014) argumenterer for hvorfor sosial kompetanse og da spesielt kompetanse om mentalisering er sentralt i arbeidet med urolige elever. De beskriver mentalisering som det å forstå sinn, og da både sitt eget og andres sinn. Konkret kan man si at det handler om å forstå atferd ut fra indre følelser, tanker, lyster og behov. Som pedagog må man arbeide med å se andre innenfra og seg selv utenfra. Drugli (2013) vektlegger at det å forstå og kontrollere egne følelser, samt det å lese andres emosjonelle uttrykk også er en viktig kompetanse hos elevene, da dette gir konsekvenser for barnas sosiale funksjon.

En pedagog som undersøker om det er noe i den aktuelle konteksten som gjør at eleven utagerer, er ifølge Skårderud og Duesund (2014) en pedagog med en mentaliserende holdning. Man utøver da en genuin interesse for mennesker, og hva som skjer mellom mennesker, heller enn å sette folk i bås og bare konkludere med at "han er bare sånn". Videre hevdes det at det dog er vanskelig å tenke i disse baner når man kjenner på følelser som frykt, sinne eller angst. En lærers evne til å tenke gode mentaliserende tanker, kan svekkes av at den utagerende eleven utfordrer, trigger og irriterer. Dette kan føre til at læreren handler uprofesjonelt. Til sist trekker Skårderud og Duesund (2014) frem at det er sentralt å kontinuerlig jobbe med sin relasjon til disse elevene gjennom samtaler over tid. Det å stoppe opp, se seg tilbake å lære av sine feil er sentralt i arbeidet med mentalisering.

2.2.3 Programbasert utviklingsarbeid

Ogden (2015) hevder at mye av skolens forebyggende arbeid mot problematferd skjer gjennom programbasert utviklingsarbeid. Slike programmer skal utvikle vennskap, lære elevene om hvordan å takle motgang, samt hvordan de kan løse konflikter på en god måte. PALS-programmet er et slikt program. PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling. Modellen er basert på forskning rundt tiltak som har lyktes med å fremme sosial kompetanse, et godt læringsmiljø og skolefaglig kompetanse hos barn (Madslie, 2017). Ifølge Madslie (2017), tar ikke PALS-modellen bare sikte på å bedre elevenes ferdigheter, men også å utvikle lærernes kompetanse, da lærerne får opplæring i tiltak som kommer alle elevene til gode. Videre fremlegges det et krav om at skoler som vil ta i bruk PALS-modellen må være innforstått med at dette krever et langsiktig og kontinuerlig arbeid fra skolen i sin helhet.

Arbeidet handler konkret om at lærerne roser positiv atferd og handlinger, og de har fokus på positiv involvering og oppmuntring. Det svares på den negative atferden gjennom forutsigbare reaksjoner, og alt dette skal blant annet føre til mindre problematferd og bedre sosial kompetanse som fremmer et inkluderende og støttende læringsmiljø (Madslien, 2017).

2.3 Atferdsvansker og utagerende atferd

Atferd blir beskrevet som en observerbar virksomhet (Bø & Helle, 2013). Det vil si at det er en handling eller reaksjon som kan observeres av andre. Begrepet atferd kan ifølge Bø og Helle (2013) også brukes om alt et individ foretar seg, som for eksempel et individs tanker, språk, følelser og gjerninger. Holden og Sällman (2010) hevder også at atferd er ytre handlinger som andre kan se og høre, samtidig som det kan være tanker og følelser som kun den det gjelder har direkte tilgang til.

Atferdsvansker hos barn og unge kan ifølge Bø og Helle (2013) vise seg som sinneutbrudd, trusler og vold, krenkelser av normer og regler, lyving, stjeling og hæververk, rusmisbruk og skoleskulk. Disse vanskene kan ha ulik alvorlighetsgrad, fra lette vansker til alvorlige atferdsvansker. Atferdsvansker kan også bli sett på som atferd som avviker fra den typen atferd som anses som normal i en gruppe, og at denne typen atferd blir oppfattet som plagsom eller uønsket (Bø & Helle, 2013).

Ogden (2011) bruker begrepet atferdsproblemer som en fellesbetegnelse på atferd som skaper vansker for den enkelte eleven. Slik type atferd kan skape vansker for elevens samhandling med andre elever og voksne, og det kan bli vanskelig for eleven å mestre elevrollen. Ogden (2011) vektlegger at atferdsproblemer ofte oppfattes som utfordringer knyttet til elevens egne egenskaper, men at det ofte er mer riktig å oppfatte det som samhandlingsproblemer. Atferdsproblemer kan ifølge Ogden (2011) ha mange uttrykksformer. Noen elever kan være høyrøstede, de kan trekke hverandre opp og få andre til å le, eller de kan være grove i munnen og uhøflige. Det kan også være at noen elever har tydelige behov for ekstra oppmerksomhet og gjør hva som helst for å få dette. Andre elever er stille. Enkelte elever kan være fnisete og ertre, eller de kan ha store vanskeligheter med å konsentrere seg. Noen elever kan være i kraftig opposisjon til lærerne, og andre igjen kan være direkte truende og kan gå til angrep på medelever eller lærere.

De fleste av Ogdens uttrykksformer på atferdsproblemer omhandler en form for utagerende atferd, men han påpeker også at et mindre konfronterende, men like fullt alvorlig problem, er de elevene som faller ut av skolen, eller blir borte timer eller dager uten forklaring (Ogden, 2011). Dette er de stille elevene med innagerende atferd, og Ogden hevder at en fellesnevner for disse elevene er at de har vanskelig med å skaffe seg venner, og å holde på disse.

2.3.1 Atferdsvansker i skolesammenheng

Ogden (2011) definerer også hva atferdsvansker i skolen innebærer. Dette beskriver han som "(...) elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre"(Ogden, 2011, 142). Det er med andre ord atferd som bryter med det man anser som normal og akseptert atferd på den enkelte skolen eller i den enkelte klassen. Han mener også at problematferd er atferd som ikke innfrir lærernes forventninger til akseptabel atferd (Ogden, 2015).

Nordahl et al. (2005) hevder også at atferdsproblemer dreier seg om atferd som bryter med regler, normer og forventninger som gjelder i oppvekstmiljøet og samfunnet eleven er i. De mener at atferdsproblemer kan være med på å forstyrre elevens læring og utvikling, og atferden kan hemme positiv samhandling med andre. I tillegg hevder Sælen (2016) at atferdsvansker er problematisk oppførsel som oppstår i samhandling med andre. Her legger hun til at sosiale vansker ofte innebærer verbal eller fysisk aggressivitet, men at egen sosial kompetanse kan utvikles i tråd med normer og verdier som er sosialt akseptert, og tilpasse atferden til det som er forventet.

Greene (2011) hevder at det mest sannsynlig er utfordrende atferd når forventningene som stilles til eleven er høyere enn elevens kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. Videre påpeker han at dette kan utspilles ved gråting, surmuling, klaging, eller at eleven trekker seg tilbake. Det kan også gå over til den mer vanskelige enden av spekteret, som skriking, banning, spyting, slag, spark, ødeleggelse av eiendeler, løgn og skulking. Greene (2011) er ganske klar på at alle disse formene for atferd, oppstår under de samme omstendighetene – når kravene eleven blir stilt, overgår elevens kapasitet til å respondere veltilpasset.

2.3.2 Lærings- og undervisningshemmende atferd

Med tanke på at atferdsvansker blir definert som blant annet atferd som er forstyrrende for undervisnings- og læringsaktivitetene, mener vi også at det er viktig å definere hva lærings- og undervisningshemmende atferd er. Det faktum at atferd kan være lærings- og undervisningshemmende har både Ogden (2015) og Nordahl et al. (2005) definert. Ogdens (2015, s. 14) definisjon er at «lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig klassemiljø». Ogden (2015) mener videre at en slik type atferd kan føre til et høyt støy- og konfliktnivå, den faglige framdriften kan bli svak, og lærer-elev-relasjonene kan bli negative. Nordahl et al. (2005) mener at lærings- og undervisningshemmende atferd i tillegg til uro, bråk og forstyrrelser i timene, kan handle om at eleven drømmer seg bort, blir lett distrauert, er uoppmerksom eller har manglende engasjement i skolearbeidet.

2.3.3 Årsaker til atferdsvansker

Innen den vestlige verden tenkes det ofte at problemer har en årsak, og at det vil være vesentlig å avdekke årsaker for å kunne redusere eller fjerne problemene (Nordahl et al., 2005). Men i møte med atferdsproblematikken kan denne tenkningen føre til at årsakene tilknyttes personen som utfører problematferden, og da må det være noe i personene som er årsaken til atferden. Holland (2013) hevder at det er mange grunner til at elever har atferdsvansker, og at vi har vært ensidig opptatt av individet. Hun mener at dette ofte har resultert i at vi leter etter årsaker til problemene hos eleven selv og i elevens hjemmeforhold, og løsningen blir ofte da å henvise eleven til andre instanser for å få utredet individuelle årsaker til problemene eller å få utredet vanskelig hjemmeforhold.

Holland (2013) påpeker videre at det vil gi en smal og for snever vinkling for å finne en løsning ved å alene se på individet. Ved å se på atferdsvansker ut fra et systemperspektiv, kan vi se på hvilken kontekst problemet utspiller seg i her og nå. Det er den voksne som har ansvar for å bidra til at problemene ikke låser seg ytterligere og utvikler seg til fastlåste problemer, og det er de voksnes oppgave å hindre videre skeivutvikling. Som både Greene (2011) og Elvén (2017) påpeker, vil folk som kan å oppføre seg, gjøre det, men hvis en elev ikke oppfører seg, så stiller antakelig de voksne for høye forventninger til elevens evner.

2.3.4 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Risiko- og beskyttelsesfaktorer trenger ikke å være det motsatte av hverandre (Nordahl et al., 2005). De hevder at utagerende aggressiv atferd er en risikofaktor for alvorlige atferdsproblemer, men at fravær av utagerende aggressiv atferd ikke er påvist å være en beskyttende faktor. Videre påpeker de at det vil være mer riktig å si at beskyttende faktorer samspiller med risikofaktorer og at de reduserer deres negative innflytelse på barnets atferd. Nordahl et al. (2005) hevder at forskning viser til stor enighet angående at beskyttende faktorer har større betydning for livsløpet og utviklingen til de som vokser opp i belastede miljøer, enn hva spesifikke risikofaktorer eller stressende livshendelser har.

En risikofaktor kan ifølge Nordahl et al. (2005), defineres som en hvilken som helst faktor som kan øke sannsynligheten for atferdsproblemer. Holland (2013) påpeker at ulike undersøkelser viser at alvorlige atferdsproblemer hos barn bestemmes av mange trekk ved den enkelte. I tillegg er det mange kjennetegn i det økologiske systemet, som vil si familie, jevnaldrende, skole, nabolag og generelt samfunnet rundt. Disse trekkene spiller sammen og påvirker hverandre gjensidig, og jo flere risikofaktorer barnet utsettes for, desto større er sannsynligheten for alvorlig problemutvikling senere. Når barn og unge blir betegnet som risikoutsatte, menes det at de utsettes for påvirkninger som er med på å øke sannsynligheten for en utvikling med negativt utfall (Ogden, 2015). I skolesammenheng kan det blant annet handle om økt risiko for å mislykkes faglig, dårlige prestasjoner, konflikter og skulk.

Bekkhuis (2012) legger frem at en risikofaktor på en måte er ulike typer belastning, genetisk eller i miljøet, og som kommer før ett negativt utfall som atferdsvansker. Ogden (2015) hevder at risikoutsatte elever ofte har en oppveksthistorie som sammen med deres atferd og andre kjennetegn, skiller dem fra de andre elevene i gruppen. Han påpeker også at risikofaktorene kan være medfødte, de kan være erfarte eller tillærte eller de kan forekomme i kombinasjon med at eleven vokser opp i risikoutsatte lokalsamfunn.

Ifølge Ogden (2015) har et stort antall miljømessige risikofaktorer vist seg å kunne fremme utviklingen av alvorlige atferdsproblemer. Det ser ut til at det er foreldre- og familiepåvirkninger etterfulgt av påvirkninger fra venner og skolemiljø, som er de viktigste risikofaktorene. Eksempler på risikofaktorer i familien, er ifølge Bekkhuis (2012), dårlig økonomi, lav utdanning hos mor eller far, sykdom, konflikter mellom foreldrene, eller at foreldrene har dårlig omsorgsevne. Ogden (2015) legger til at eneforsørgere, unge foreldre, kort

tid mellom barnefødsler, mange familietransformasjoner som samlivsbrudd og nye samlivsrelasjoner og store familier også er blant risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Enkeltlærere kan på samme måte som foreldre bidra til å dempe, utløse eller forsterke elevers utagering, gjennom sine reaksjoner (Ogden, 2015). Når elever ikke lykkes, blir avvist av medelever og lærere og i liten grad føler tilhørighet, bidrar skolemiljøet til å øke elevers risikostatus.

Ogden (2015) hevder også at skolens positive eller negative bidrag kan være utslagsgivende for hvordan individuelt sårbare elever som utsettes for høy grad av familierisiko, klarer seg i fortsettelsen. Videre mener han at skolen for noen elever representerer en tilleggsbelastning, mens den for andre utgjør et positivt vendepunkt og kompensere for manglende stimulans og omsorg i familien. Angående risikofaktorer i skolen, påpeker han at strukturelle kjennetegn som store skoler i tettbygde strøk med få lærere per elev, og lite stabilt undervisningspersonale, kan inngå. Dårlig klasseledelse, samt negativ og konfliktfylte relasjoner mellom elever og lærer, er også risikofaktorer (Holland, 2013). Andre ting som også kan inngå som risikofaktorer i skolen, er at lærestoffet har liten appell til utsatte elever, undervisningen kan ha lav kvalitet og arbeidsformene kan være ensformige og lite motiverende (Ogden, 2015). I tillegg kan lærerne være lite sensitive overfor elevenes pedagogiske og sosiale behov, og de kan vise lite omsorg og omtanke, og forventningene til elevens prestasjoner kan være lave samtidig som reglene er uklare og forventningene til elevens atferd er for høye. Holland (2013) tilføyer også inkonsekvent regelhåndhevelse og at segregert opplæringstilbud i grupper for elever med atferdsvansker kan være risikofaktorer.

Ogden (2015) hevder at beskyttende faktorer handler om ulike kjennetegn ved barn, ungdom og deres miljø som kan motvirke eller nøytralisere risikofaktorenes negative effekter. Ifølge Nordahl et al. (2005) kan en bred definisjon på beskyttende faktorer være "en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn". Videre legger de til at beskyttende faktorer kan fremme kompetanse og positiv utvikling, og kan ha en problemforebyggende innvirkning og moderere eller kompensere for negative innvirkninger av risikofaktorer.

Ifølge Ogden (2015) kan det se ut til at sosial tilknytning på skolen kan være en viktig beskyttende faktor, sammen med individuelle mestringmuligheter og bekreftelser, i tillegg til prososialt elevmiljø. Han hevder også at andre beskyttelsesfaktorer i skolen kan omfatte

elevenes vurderinger av et positivt skoleklima, de skal være ansvarlige og hjelpsomme, samt at de møtes med prososiale forventninger om å ta avstand fra vold.

Både Holland og Ogden har sett på ulike beskyttelsesfaktorer knyttet til individet, familien og skolen. Angående individuelle beskyttelsesfaktorer, så er Holland (2013) og Ogden (2015) enige om at det blant annet handler om sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, høy intelligens, og enkelt og avbalansert temperament. I tillegg mener Holland (2013) at det kan være at eleven har uvanlige evner som musikalsk eller sportslig, og Ogden (2015) legger til at det kan handle om at eleven har god tilknytning til foreldrene, presterer bra på skolen, har gode mestrings- og problemløsningsferdigheter, og har positive planer til fremtiden.

Når det kommer til faktorer knyttet til familien, hevder både Ogden (2015) og Holland (2013) at det er viktig med støttende, omsorgsfulle og konsekvente foreldre. Her la Ogden (2015) til at gode familierelasjoner og positiv kommunikasjon, god familiestruktur og godt tilsyn, moderat grensesetting og gode problemløsningsferdigheter også er beskyttelsesfaktorer knyttet til familien. Holland (2013) la til at de har en ikke-aggressiv og ikke-voldelig oppdragelse, og god emosjonell tilknytning til minst én av foreldrene eller en annen person i familien.

Sentrale beskyttelsesfaktorer knyttet til skolen, er ifølge Holland (2013) at det er et fåtall klare regler og regelhåndhevelse, tydelige forventninger og hyppig oppmuntring når det forekommer positiv atferd, god autoritet hos læreren og at skolen har en handlingsplan for forebygging og eventuelt hvordan de skal takle forekomsten av problematferd, samt å fremme sosial kompetanse. Ogden (2015) ser på positivt skoleklima, prososiale medelever, forventninger om ansvarlighet og hjelpsomhet, opplevelse av tilhørighet, muligheter for å lykkes i skolen samt bekreftelse av prestasjoner, og skolenormer mot vold, som beskyttelsesfaktorer knyttet til skolen. I tillegg legger de begge til at positiv relasjon med lærer er en sentral beskyttelsesfaktor.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for våre metodologiske valg i forbindelse med vår masterundersøkelse. Vi tar først for oss vitenskapsteori og valg, samt begrensninger i forhold til dette. Så vil vi gå nærmere inn på metode og forskningsdesign, før vi til sist vil reflektere rundt oppgavens etikk, validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapsteori

I metodens første kapittel, vil vi gjøre rede for vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Vi vil først si noe om hvilken undersøkelsesmetode vi tar utgangspunkt i, før vi går videre på vår virkelighetsoppfatning, og hvordan vi mener en bør skaffe seg informasjon om omverdenen.

3.1.1 Samfunnsvitenskapelig metode

Ut fra problemstillingen, kan en lese at vi er opptatte av den sosiale virkeligheten, og hvordan mennesker opptrer i det sosiale samfunnet. Vi vil vite mer om hvordan lærere tilrettelegger for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferd, ergo er relasjoner mellom mennesker noe vi finner interessant. Dette viser ifølge Gran (2012) til samfunnsvitenskapen, som tar sikte på å undersøke nettopp disse aspektene. For å finne ut noe om vår problemstilling må vi kommunisere med lærerne vi ønsker informasjon fra, og på den måten forhåpentligvis finne fram til interessante data. I og med at vi samhandler med forskningsdeltagerne, blir vi aktive deltagere i forskningsprosessen, og dette vektlegges også i samfunnsvitenskapen (Gran, 2012).

Samfunnsvitenskapen settes ofte opp mot naturvitenskapen. Naturvitenskapen forsker i all hovedsak på fenomener uten språk og evne til å reflektere over seg selv, og en naturforsker står utenfor, som observatør til det vedkommende forsker på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I og med at vi ønsker å undersøke mennesker, er det derfor ikke hensiktsmessig med en naturvitenskapelig metode.

3.1.2 Kvalitativ forskning

Et neste valg vi måtte foreta oss, er valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Vi plasserer vår forskning i sammenheng med den kvalitative metoden. Dette fordi vi for det første kommuniserte med lærerne for å finne fram til relevant informasjon. Dermed er det såkalte myke data som har størst fokus i vår undersøkelse, og myke data beskrives av Halvorsen (2008) som data som forteller oss noe om de ikke-målbare egenskapene til et menneske. Dette er

egenskaper som kommer til uttrykk gjennom verbale utsagn og tekst, og denne formen data knyttes til kvalitative metoder.

For det andre gir den kvalitative forskningsmetoden fyldigere data som går mer i dybden enn en typisk kvantitativ undersøkelse. Vi ønsket å få innsikt i lærernes erfaringer og opplevelser, og gjennom den kvalitative metoden fikk vi mulighet til å finne ut hvordan situasjoner og personer oppfattes av lærerne på et grundigere nivå. Dette kan bidra til at vi får en økt forståelse rundt elever med utagerende atferd og deres behov for tilrettelegging, slik at de kan oppnå en sosial tilhørighet til sine jevnaldrende.

Videre hadde vi hovedvekt på den induktive tilnærmingen i vår forskning. Primært fordi vi på forhånd ikke hadde en klar hypotese som et mulig svar på vår problemstilling. Vi hadde ingen klare formeninger angående hvilke forhold læreren burde innom med tanke på tilrettelegging for elevene. Teorien på området er sprikende, og ulike teoretikere og forskere vektlegger ulike momenter som alle kan være viktige i arbeidet med denne elevgruppen. Vi har ikke på forhånd tatt stilling til disse, eller gjort oss opp en formening om hva som er mest relevant. I stedet for å jobbe ut fra en allerede fastslått hypotese, etterstreber vi heller å opparbeide en forståelse av hvordan man kan arbeide for å få til en god tilrettelegging ut i fra analysene som gjennomføres i undersøkelsen (Grønmo, 2016).

3.1.3 Sosial konstruksjonisme

Vitenskapsteorien tar sikte på å finne fram til sann og gyldig kunnskap. For å kunne finne fram til denne kunnskapen, måtte vi innom ontologien, som handler om det som er, og det som kan bli kjent for mennesker (Postholm, 2010). Ontologien blir også, ifølge Halvorsen (2008), sett på som læren om forholdet mellom individet og den virkeligheten vi omgir oss med. Vi ser med dette at vi måtte inn i ontologien for å reflektere over hva som er sann og gyldig kunnskap for oss.

Vi valgte å støtte oss til den sosiale konstruksjonismen når vi skulle redegjøre for vårt virkelighetssyn. Ved å se ontologien opp mot et konstruktivistisk paradigme, ble kunnskap oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening som er skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2010). Kunnskapen er stadig i endring og fornyes. Kunnskapen kan blant annet være endret i forhold til hvordan den i teorien var for en tid tilbake, og den kan fornyes ut ifra hvem som ser på den, og hvordan kunnskapen blir sett på.

For det første fikk vi en større forståelse og mening rundt vår problemstilling ved å intervjuere lærere og få deres personlige syn på saken. Vår forståelse av hvordan lærerne arbeider med sosial tilhørighet ovenfor elever med utagerende atferdsvansker skjer i samhandlingen mellom oss som forskere og lærerne som intervjues, og ut fra denne samhandlingen vil ny kunnskap dannes.

For det andre hadde de ulike lærerne forskjellig oppfatning av hva utagerende atferd er, hva som ligger i begrepet sosial tilhørighet, og hvordan man best mulig tilrettelegger for denne elevgruppen. Med bakgrunn i dette har de ulike kunnskap rundt fenomenet. Dette mener vi kommer av at den ulike kunnskapen konstrueres mellom ulike mennesker i forskjellige kontekster.

Postholm (2010) påpeker også at en forsker vil si at noe er virkelig, dersom denne virkeligheten er konstruert av de som befinner seg i den aktuelle situasjonen. Det vil si at det er virkelig dersom informantene som er i den aktuelle situasjonen mener det er virkelig. Vår oppgave som forskere ble ut i fra dette å forstå og løfte frem lærernes ulike meninger. Ifølge Postholm (2010) er nettopp dette et mål for kvalitative forskere; å bære frem informantenes perspektiv på fenomenet det forskes på, i vårt tilfelle sosial tilhørighet for elever med utagerende atferd.

3.1.4 Hermeneutikk

I kvalitative metoder spiller fortolkning og helhetsforståelse en viktig rolle, og derfor er hermeneutikken, som betyr fortolkningslære, nærliggende kvalitativ forskning (Grønmo, 2016). Hermeneutikken tar sikte på å gi en forklaring på hvordan man skaper kunnskap i hverdagen og også i forskning, samtidig som den prøver å avgrense forskningen (Gran, 2012). Vi mener, i likhet med hermeneutikken, at det er stor forskjell på de uforanderlige naturlovene, og menneskelig atferd og samfunn, som på langt nær er uforanderlig (Halvorsen, 2008). Dette henger også sammen med vårt ontologiske virkelighetssyn. Vår oppfatning av virkeligheten stemmer overens med sosial konstruksjonisme, og også her vektlegges det at samfunnet er foranderlig, fordi det konstrueres mellom mennesker, og fordi sosiale fenomener oppstår gjennom sosiale aktiviteter mennesker seg imellom (Postholm, 2010).

Vi støtter oss videre til Nilssen (2012), som hevder at enkelte fenomener må fortolkes, og på den måten føre til utvidet kunnskap om et fenomen. Nilssen skriver videre at poenget her ikke

nødvendigvis er å avdekke årsaken til et problem, men heller å få en helhetlig forståelse av selve fenomenet. Vi som er ute etter å få en økt forståelse angående hva som skal til for at utagerende elever skal oppleve sosial tilhørighet, er nødt til å undersøke og tolke andre menneskers erfaringer, opplevelser og handlinger rundt fenomenet.

Det at kunnskapen og informasjonen vi kommer fram til alltid vil være en fortolkning, og aldri en absolutt sannhet (Grønmo, 2016), er også vesentlig innenfor hermeneutikken. Hermeneutikken vektlegger det faktum at et fenomen ikke kan forstås uavhengig av helheten som delen inngår i. Det er dette som utgjør den hermeneutiske sirkel:

... Analysene gjennomføres som en pendling mellom forståelse og for-forståelse, og mellom delforståelse og helhetsforståelse. Denne pendlingen mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter utgjør en slags sirkelbevegelse og omtales gjerne som den hermeneutiske sirkel (Grønmo, 2016, s. 394).

Lærerne vi har tatt kontakt med, og informasjonen de har gitt oss angående problemstillingen, betrakter vi som en del av en mye mer omfattende og større helhet. Det vi har fått fram av informasjon og kunnskap er kun en liten bit innenfor et stort og vidt felt. Det lærerne forteller oss vil i tillegg også fortolkes ut ifra våre egne forståelser av situasjonen som diskuteres. Ergo beveger vi oss inn og ut fra delene i den hermeneutiske sirkel i vår undersøkelse.

3.2 Forskningsdesign

Innenfor den kvalitative metoden finner vi ulike måter å observere og intervjuere personer på (Halvorsen, 2008). For å kunne besvare vår problemstilling på en mest egnet måte, har vi valgt å benytte oss av intervju, og valgt bort spørreskjema og observasjon. I dette kapittelet vil vi redegjøre for disse valgene.

3.2.1 Intervju

Ifølge Dalen (2011) er det kvalitative intervjuet spesielt godt egnet for å kunne få innsikt i informantenes egne følelser, tanker og erfaringer. Ved at man svarer på hverandres spørsmål, kommenterer hverandres uttalelser eller handlinger, og gir uttrykk for følelser, tanker, holdninger og intensjoner, vil man få et innblikk i eller en forståelse for hva som foregår i den andres bevissthet (Postholm, 2010). Med andre ord kan intervjuet være et redskap som vi som forskere kan benytte oss av for å utvikle en forståelse for praksisfeltet samlet sett (Postholm,

2010). Lærernes tanker, følelser og erfaringer kan utdype hvorfor de tilrettelegger for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker, på den måten som de har valgt å gjøre, noe som gir oss større forståelse og innsikt på feltet. Intervju er en fleksibel metode som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi forsker på (Johannessen et al., 2016). Det påpekes også at metoden gir informantene større frihet til å uttrykke seg, blant annet om egne erfaringer og opplevelser. Med vår forskning, ønsker vi for det første å få svar på læreres erfaringer og opplevelser rundt sosial tilhørighet og elever med utagerende atferdsvansker. For det andre vil vi gi lærerne mulighet til å bruke egne ord på sitt arbeid opp mot problemstillingen vår. Vi ser dermed at det er hensiktsmessig å bruke intervju som forskningsdesign, og vi har valgt å benytte oss av et semistrukturert intervju.

3.2.2 Semistrukturert intervju

For oss er det viktig at det er en viss struktur bak intervjuene, slik at vi har en ramme rundt temaet vi forsker på. Vi har derfor valgt å benytte oss av et semistrukturert intervju, som tar utgangspunkt i en intervjuguide, der spørsmål, tema og rekkefølge kan varieres ut ifra hvordan intervjuet fremgår (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2011). Ved å benytte oss av et semistrukturert intervju kunne vi bevege oss fram og tilbake i intervjuguiden slik at det ble en god flyt i intervjuet, alt ettersom hva lærerne vektla i samtalen. Dersom læreren vi intervjuet svarte på et spørsmål, og vi så at vi kunne bygge videre på det svaret med et annet spørsmål, gjorde vi det. Det gav oss også muligheten til å velge bort spørsmål, dersom vi så at vi allerede hadde fått svar på dette tidligere. Fordelene med dette er blant annet at vi sikrer oss svar på det vi lurer på. I tillegg vil et semistrukturert intervju gjøre at vi som forskere har mindre innvirkning på informantens svar, og svarene vi får viser hvordan informanten har forstått spørsmålene (Johannessen et al., 2016). Dette kan også føre til at vi får mer utfyllende svar.

Vi har dermed valgt å ikke benytte oss av strukturert eller ustrukturert intervju. Hadde vi brukt et strukturert intervju, ville vi ikke fått gode, utfyllende svar, som vi ønsker oss. Med et strukturert intervju er det fastlagte tema og spørsmål, med faste svaralternativer, ergo mer som et spørreskjema. Et ustrukturert intervju er uformelt og har åpne spørsmål som tilpasses den enkelte intervjusituasjonen (Johannessen et al., 2011). Dette ser vi også som lite hensiktsmessig siden det da kan bli veldig ulike intervjuer. Vi mener det er greit å ha en viss struktur slik at vi kan se en sammenheng mellom svarene vi får i de ulike intervjuene.

3.2.3 Våre valg

Ved å benytte oss av spørreskjema, må vi på forhånd vite hva vi ønsker å spørre om (Johannessen et al., 2016). Det kan også være at vi ville satt ord i munnen på informanten, siden vi allerede har laget svaralternativene. I tillegg viste vi ikke hvordan lærerne tilrettelegger for sosial tilhørighet, og derfor hadde det vært vanskelig å lage et spørreskjema som ville gitt oss gode svar. Vi får heller ikke den samme muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål rundt svarene vi får, ved å benytte oss av en spørreundersøkelse. Det kunne ført til at vi mistet mye nyttig informasjon, informasjon som vi ikke visste fra før. Vi ser med dette at spørreundersøkelse ikke egner seg til å besvar problemstillingen vår om hvordan lærere tilrettelegger for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker.

Å observere handler om å studere det mennesker gjør (Johannessen et al., 2016). Observasjon innebærer at forskeren bruker sansene på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn hva som gjøres til daglig (Halvorsen, 2008). For vår del hadde det vært mulig å benytte observasjon som metode, for å få se hvordan lærerne tilrettelegger for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker. Noe som kunne blitt utfordrende ved å benytte seg av observasjon for vår del, er at lærerne kan gjøre små tilrettelegginger som kan være vanskelig å observere. For at observasjon skulle vært en godt egnet metode å benytte i denne sammenhengen, tror vi at det ville vært essensielt å knytte observasjon og intervju sammen, slik at vi kunne spurt om ulike momenter vi hadde observert. Vi ser dog at også dette blir vanskelig for vår del, tidsmessig. Derfor har vi valgt og kun benyttet intervju som metode.

3.2.4 Utvalg

Grønmo (2016) skriver at utvalgsundersøkelser tar sikte på å skaffe seg informasjon fra en del av enhetene i det aktuelle universet, men at denne informasjonen ofte også er gyldig for resten av universet. Videre skriver han at det å trekke slutninger fra utvalget til universet kalles generalisering, og at de ulike måtene å generalisere på, avhenger av hvilken utvalgstype man bruker i undersøkelsen. Vi har foretatt et strategisk utvalg av informanter til våre intervju. Et strategisk utvalg bygger på en teoretisk generalisering, hvor formålet i vår sammenheng er å utvikle en helhetlig forståelse av universets arbeid med denne problemsstillingen, basert på et utvalg fra universets arbeid med det samme.

Vi har valgt lærere som vi på forhånd visste hadde kompetanse og erfaring med elever som har utagerende atferdsvansker. Én av lærerne vi valgte har vi møtt i forbindelse med praksis på

lærerutdanningen. Her fikk vi inntrykk av at vedkommende hadde mye kompetanse på området. De tre andre lærerne er lærere vi har møtt gjennom egen skolegang på grunnskolen. Vi mener disse lærerne viste god autoritet i klassen, også når utagerende atferd forekom. Informantene er altså valgt på bakgrunn av at vi tror vi vil få relevante svar fra dem, som gjør at vi lettere kan besvare problemstillingen på en god måte (Halvorsen, 2008). Et strategisk utvalg er også hensiktsmessig med tanke på at vi har få informanter, og dermed var det viktig for oss å sikre oss mye og god informasjon fra informantene våre. Det å velge bekjente lærere gjennom et strategisk utvalg, kan dog også by på utfordringer, noe vi kommer nærmere inn på i kapitlet om forskningsetikk.

Vi gjennomførte vårt strategiske utvalg ved å sende melding til den enkelte læreren som vi tenkte kunne passe til vår undersøkelse. I denne meldingen fortalte vi kort hva det er vi gjør, hva oppgaven vår handler om, og vi spurte om det var interesse for å være med på et intervju. Deretter sendte vi dem et mer utfyllende informasjonsskriv om forskningsprosjektet (vedlegg 1). Vi tok også kontakt med rektor på de skolene lærerne arbeidet, og forklarte situasjonen for dem også, slik at vi ikke gikk bak rektors rygg. Rektorene ble også tilsendt informasjonsskrivet.

3.2.5 Gjennomføring av intervju

Lærerne vi intervjuet fikk ikke så mye informasjon om spørsmålene vi skulle stille i forkant av intervjuet. I informasjonsskrivet fikk de informasjon om hva det innebærer å være med på intervjuet, og de fikk vite problemstillingen vår. Vi valgte å ikke sende dem intervjuguiden på forhånd. Vi avtalte tid til intervju med alle informantene, og fikk gjennomført alle fire intervjuene på to dager.

Vi startet alle intervjuene med å informere om hvordan vi ville gjennomføre dem, og vi fortalte om hvilke rettigheter lærerne hadde angående muligheten til å trekke seg når de ville i prosessen. Vi informerte også om momenter som anonymitet og det faktum at vi tok lydopptak av alle intervjuene.

Da vi begynte selve intervjuene, tok vi først for oss begrepsavklaringer. Vi ønsket å få avklart de tre hovedbegrepene som er tilknyttet problemstillingen vår. Disse er inkludering, sosial tilhørighet og utagerende atferdsvansker. Begrepsavklaringene valgte vi å ha med for å få informantenes forståelse av begrepene, og for å se om det var noen like eller ulike tanker rundt begrepene. I tillegg ville vi se om informantenes tanker om disse begrepene skilte seg fra teorien

på området eller ikke. Etter begrepsavklaringene begynte vi å stille mer konkrete, men åpne spørsmål om blant annet informantenes erfaringer rundt ulike relasjoner, hvordan atferd kan påvirke atferd, reaksjoner til den utagerende atferden, tiltak og verktøy.

Tidsmessig hadde intervjuene noe ulik lengde. Noen er mer ordglade enn andre, og dette førte til at det korteste intervjuet varte i 35 minutter, og det lengste varte i en time. Vi hadde i utgangspunktet forespeilet en lengde på 45 minutter per intervju, så her havnet noen over, og noen under tidsrammen vi først hadde tenkt oss. Når informantene hadde så mye å fortelle, lot vi tiden gå litt over, så lenge det var i orden for dem. På tross av ulik lengde på intervjuene, følte vi at vi fikk gode svar på det vi lurte på. Informanten fra det korteste intervjuet var meget presis og konkret i sin formidling, så vi føler dette intervjuet var like fruktbart som resten. Og selv om vi der og da følte at vi hadde fått gode svar, avtalte vi at vi kunne ta kontakt dersom vi følte vi trengte mer utdypende svar på noe.

3.2.6 Transkribering og analyse av data

Vi foretok lydopptak av intervjuene med lærerne. Dette ga vi beskjed om på forhånd. Vi valgte lydopptak for å få med alle detaljene i intervjuet. Da kunne vi ha fullt fokus på informantene under intervjuet, i stedet for å måtte skrive notater for harde livet. Vi hadde dog med oss notatblokk som vi kunne notere ned ulike gester og kroppsspråk som ikke kom til uttrykk muntlig.

Transkripsjon handler om å overføre lydopptakene til skrifttegn (Leppänen, 2011). Leppänen (2011) forteller om ulike grunner til at opptakene transkriberes. Det er for det første at vi som forskere får gjort oss godt kjent med datamaterialet, siden vi gang på gang lytter til opptakene, og nøye skriver ned det vi hører. I løpet av transkriberingen tenkte vi naturlig nok på de ulike intervjuene, og startet tankeprosessen med å se om det var noe som skilte seg ut i fra andre intervju. Slik sett var analysearbeidet allerede i gang under transkriberingen av intervjuene. Vi bet oss merke i faktorer der informantene var enige eller uenige med hverandre.

Tolkningsarbeidet og analysearbeidet vil også bli enklere ved å kunne lete i transkripsjoner i stedet for i opptakene (Leppänen, 2011). En annen ting Leppänen nevner som kan være en fordel med transkribering, er at vi da kan gjøre notater i forbindelse med analysearbeidet direkte i transkripsjonene.

Vi gjennomførte transkriberingen ved å lytte på lydopptakene og skrive underveis. Det ble mye frem og tilbake, og stopp, for å få med alt som ble sagt. Vi oppdaget ganske raskt at transkriberingen ville ta tid, med tanke på at intervjuene våre var så lange som de var. Men selv om det tok tid, var det viktig at vi ikke tok noen "snarveier" i arbeidet. I tillegg valgte vi etter gjennomført transkribering å høre på hvert intervju samtidig som vi fulgte med på transkriberingen. Dette for å være helt sikre på at vi hadde fått med oss alt, og at vi hadde hørt riktig underveis.

Etter at vi hadde fått transkribert intervjuene, startet arbeidet med å få noe fornuftig ut av dem. Vi måtte redusere informasjonsmengden, da det ikke nytter å skrive om alt som ble sagt i alle intervju. Vi måtte finne frem til de viktigste funnene, som var essensielle opp mot vår problemstilling. Vi startet nå jobben med å organisere datamaterialet vårt, slik at vi kunne få en oversikt, og lettere se ulike mønster som gikk igjen (Johannessen et al., 2016).

Måten vi valgte å analysere dataene våre på var gjennom en tverrsnittbasert og kategorisk inndeling. Dette beskrives som en inndeling som gir mening på tvers av de ulike intervjuene (Johannessen et al., 2016). Vi tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene fra intervjuguiden (vedlegg 2), og prøvde å kategorisere gjennom å markere med ulike farger på de ulike temaene som ble tatt opp. Så ble dette satt opp i et skjema, slik at vi fikk de fire informantenes svar på spørsmålene ved siden av hverandre. Det ble da mye mer visuelt hvor informantene nevnte de samme temaene, og hvor de hadde helt ulike svar. Å identifisere temaer på denne måten kalles indeksering. Denne typen dataanalyse kalles også kategorisk inndeling, siden man får en slags kategorisering av funnene (Johannessen et al., 2016). Noen plasser tolket vi informantene ordrett. Andre ganger foretok vi en tolkende lesning av teksten. Dette var for eksempel hvis vi følte at de var ironiske, eller at de hørtes usikre eller nølende ut i stemmen. Analysen ble tilslutt en forståelse av både informantenes fortolkning og vår fortolkning (Johannessen et al., 2016).

3.3 Forskningsetikk

I dette kapitlet vil vi diskutere forskningsetikken som er gjeldende i vår oppgave. Ifølge Johannessen et al. (2016) handler etikk om hvilke regler, prinsipper og retningslinjer vi må legge til grunne for å sikre at en handling er god. Videre skriver de at slike regler også finnes i forskningsarbeid. Det vektlegges også at de etiske problemstillingene i samfunnsvitenskapen oppstår når forskningen berører mennesker direkte, og dette skjer ofte i forbindelse med datainnsamlingen.

3.3.1 Informert samtykke og frivillig deltagelse

Informert samtykke er en faktor å ta hensyn til i forhold til de forskningsetiske betraktningene. Ifølge Grønmo (2016) skal informert samtykke sørge for at lærerne vi har intervjuet er fullstendig klar over hva det er de deltar på. Her skal det komme frem at de deltar frivillig, de skal vite hva hensikten med undersøkelsen er, og hva opplegget går ut på. Nilssen (2012) skriver at forskerne kan, i denne sammenhengen, få intervjudeltagerne til å signere et papir hvor dette tydeliggjøres. Et neste punkt Grønmo (2016) viser til omhandler frivillig deltagelse, at man selv skal avgjøre om man vil delta, og at man har mulighet til å trekke seg.

Vi har sikret informert samtykke ved at vi i forkant av vår datainnsamling sendte et informasjonsskriv til deltagerne. Her skrev vi litt om vår bakgrunn, og hva formålet med forskningsarbeidet er. Videre gjorde vi rede for hva det innebærer å være med i undersøkelsen. Her ble det lagt vekt på at vi ville foreta et intervju av hver enkelt lærer, og at dataene fra intervjuene vil ligge til grunne for videre analyse og arbeid med undersøkelsen. Vi skrev også ned hvilke tema vi var spesielt interesserte i å høre om. I tillegg redegjorde vi for hvordan vi ville samle inn informasjonen – gjennom lydopptak og notater. Et punkt omhandlet også at alt av informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og at vi ville sørge for at lærerne forble anonyme. Vi oppgav også når prosjektet avsluttes, og at vi da kommer til å slette og makulere både lydopptak og personopplysninger. Deretter skrev vi at det er frivillig å delta, og at man kan trekke seg underveis i prosessen. Vi nevnte også at studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, siden alle som bruker persondata i sin forskning må melde fra om dette (Grønmo, 2016), og at vi har fått klarsignal fra de om å starte forskningsarbeidet (vedlegg 3). Tilslutt la vi ved våre fulle navn og telefonnummer, i tillegg til det samme for vår veileder. Helt til sist i dokumentet laget vi en lapp hvor læreren skulle skrive under på et skriftlig samtykke om deltagelse i studiet. De skriftlige samtykkeskjemaene fikk vi underskrevet fra vår informant før vi begynte intervjuet.

3.3.2 Anonymitet og konfidensialitet

Som nevnt i overstående avsnitt, skriver vi at vi vil sørge for at alle personopplysninger vil bli anonymisert, og at vi behandler informasjon om lærerne konfidensielt. Dette er også en av de forskningsetiske hovedpunktene Grønmo (2016) tar for seg. I følge Nilssen (2012) bør vi blant annet gi lærerne pseudonymer, noe vi har gjort. Videre skriver Nilssen at det kan være en utfordring å sikre full anonymitet, da lærerne selv kan fortelle andre rundt seg at de skal delta i

prosjektet. Kanskje forteller de også foreldre som tilhører skolen, eller elever, at de skal delta i undersøkelsen.

Likevel vil vi sørge for at alt vi foretar oss vil foregå anonymt. De eneste vi har gitt informasjon til angående hvem vi skal intervjuer, er rektorene ved de ulike skolene. Lærerne fikk beskjed om at vi ville ta kontakt med rektor ved de aktuelle skolene, for at vedkommende skulle godkjenne at vi samarbeidet, og at de hadde muligheten til å komme med motsigelser. Personopplysningene og datamaterialet er kun lagret på mail mellom oss og lærerne. For å få innsyn i disse mailene må man først ha brukernavn og passord til datamaskinen, og deretter brukernavn og passord til mailkontoen, og dette er det ingen andre som har. Dermed føler vi at datamaterialet og personopplysningene er godt beskyttet mot at uvedkommende får innsyn.

3.3.3 Skadevirkninger

Et annet aspekt Grønmo (2016) tar opp handler om å unngå at deltagerne utsettes for fysiske eller psykiske skadevirkninger. Dette handler i vårt tilfelle om å ikke ta opp temaer som er særdeles sårbare eller følsomme for informantene, da disse kan være vanskelig å bearbeide å komme ut fra (Johannessen et al., 2016). Det skulle med andre ord ikke være en stor belastning å delta i undersøkelsen. Vi stilte ingen spørsmål som var belastende for læreren. Vi stilte, som tidligere nevnt, åpne spørsmål innenfor et semistrukturert intervju, slik at lærerne selv kunne styre litt hva de ønsket å snakke om.

3.3.4 Nærhet og distanse

Et annet etisk dilemma det er sentralt å diskutere for vår del er balansegangen mellom nærhet og distanse. Som nevnt tidligere, er lærerne vi intervjuet, lærere vi har kjennskap til fra før. Dette er først og fremst en fordel for oss, i og med at det i kvalitative undersøkelser regnes som en styrke å ha nærhet til sine informanter (Nilssen, 2012). Siden vi kjenner til lærerne fra før vet vi at de har mye erfaring rundt elever med utagerende atferd. Vi opplever at disse lærerne har god autoritet i klassene sine, og at de kan tilrettelegge på gode måter for sine elever. Dermed kan de gi oss fylldige og gode svar på spørsmålene våre. Videre hevdes det at nærhet til informantene vil føre til større muligheter for å få god innsidekunnskap (Nilssen, 2012).

Det å stå i en såpass nær relasjon til de man intervjuer er dog også en utfordring opp imot det etiske aspektet, siden det er en viss fare for å miste det kritiske forskersynet, og dermed blir det her et spørsmål om forskningens troverdighet (Nilssen, 2012). Dette begrunnes videre med at

relasjonen mellom oss forskere og lærerne som deltar i undersøkelsen, kan påvirke forskningsresultatene, og dermed redusere resultatenes verdi. For å unngå at dette skulle skje, måtte vi være bevisst vår egen rolle i forhold til lærerne som deltok i undersøkelsen, og vi måtte være bevisst vårt eget vitenskapsteoretiske ståsted. Dette har vi allerede reflektert og drøftet, som beskrevet i kapittel 3, og vår jobb videre blir dermed å ha dette i bakhodet i resten av arbeidet vårt, slik at vi lettere kan skille mellom våre og lærernes tanker. Poenget er ikke at subjektiviteten skal unngås, men at den må håndteres, bevisstgjøres og undersøkes kontinuerlig gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012).

3.3.5 Studiens troverdighet

Nilssen (2012) vektlegger at om en studie skal være troverdig, må forskeren i sin oppgave dokumentere grundig hvordan vedkommende har jobbet for å komme fram til resultatene som foreligger. Det må redegjøres nøye for alle aspekter ved for eksempel datainnsamlingen; hvor lenge man var sammen med lærerne, hvilket datamateriale som er samlet inn, hvordan innsamlingen foregikk, hvordan man har sørget for å få med seg informasjonen fra lærerne, og som nevnt tidligere, relasjonen til intervjudeltagerne. Etter gjennomført intervju har vi lagt stor vekt på å forklare disse aspektene ved datainnsamlingen vår, slik at vi oppleves troverdig av leseren.

En annen faktor som Nilssen (2012) beskriver som positiv for å øke studiens troverdighet, omtales som "member checking". Dette går ut på at intervjudeltagerne får gå gjennom våre analyser og transkripsjoner underveis i arbeidet, før den ferdige oppgaven foreligger. På denne måten kan de sjekke om de er enige i våre forståelser av det de har sagt og informasjonen de har kommet med. Vi har derimot valgt å ikke sende våre analyser av innsamlet data tilbake til lærerne. Dette valget gjorde vi på bakgrunn av Nilssens videre beskrivelse av "member checking", hvor hun tar for seg ulempene ved dette. Hun skriver at lærerne på den tiden det har gått siden intervjuene fant sted til de mottar våre analyser, kan ha endret mening angående hva de har sagt. Andre ulemper kan være at lærerne ikke husker å ha sagt det de faktisk har sagt, eller at de føler at de må endre på utsagn som de i utgangspunktet sto fast ved. Vi har dog diskutert intervjuguiden nøye med andre studenter, for å sikre oss at spørsmålene er åpne, og at de ikke kan misforstås av informantene. Dette for å få en utenforstående part til å komme med tips og råd til gode formuleringer, samt at de kunne gjøre oss oppmerksomme på momenter vi selv ikke hadde lagt like godt merke til.

3.4 Gyldighet, generaliserbarhet og etterprøving av studien

I denne delen vil vi drøfte ulike utfordringer som er knyttet til studiens validitet og reliabilitet. Det vil si hvor pålitelig og relevant studien vår er. Vi vil også kort se på hva generaliserbarhet er, og om studien vår er generaliserbar.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige målingene i en forskning er (Halvorsen, 2008; Johannessen et al., 2016). Den knytter seg blant annet til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data vi bruker videre i undersøkelsen, måten dataen blir samlet inn på, og hvordan vi bearbeider dataen (Johannessen et al., 2016). Med tanke på at vi har benyttet oss av lydopptak, og transkribert disse med å skrive ned alt som blir sagt i intervjuet, mener vi at reliabiliteten i forhold til måten data blir samlet inn på og nøyaktigheten av data, er god. I tillegg mener vi at reliabiliteten av hvilke data som brukes videre i undersøkelsen er god, siden vi med transkripsjonene lettere klarer å få tak i det datamaterialet som er mest hensiktsmessig å benytte.

Johannessen et al. (2016) påpeker også at det er ulike måter å teste reliabiliteten på, der en måte er en test-retest, som innebærer å gjenta samme undersøkelse på samme gruppe, på to ulike tidspunkter. Den andre er gjennom interreliabilitet, som handler om at flere forskere undersøker samme fenomen. Siden vi har gjennomført en kvalitativ forskning, ser vi at det er lite hensiktsmessig å bruke slike måter å teste reliabiliteten på, siden vi har funnet ulike svar gjennom de ulike intervjuene (Johannessen et al., 2016; Nilssen, 2012). Selv om det ble gjennomført like intervjuer, med akkurat samme spørsmål, kan svarene og tolkningen av svarene avhenge av hvem forskeren er, og forskerens førforståelse.

Men vi kan, som Johannessen et al. (2016) påpeker som ulike former for å teste reliabiliteten, gjøre dette ved å tenke gjennom hvordan data samles inn og bearbeides, og hvordan vi benytter oss av data i vår forskning. Vi har blant annet benyttet oss av lydopptak, slik at vi kan gå tilbake til intervjuene for å sikre oss at vi har fått med oss alle detaljene i intervjuene. Her forsikret vi oss i forkant at taleopptaket fungerte, og at vi fikk god lyd på opptakene. Vi benyttet oss også av to enheter til lydopptak, for å ha en back-up dersom lyden på den ene ikke var god nok gjennom hele intervjuet, eller om den ene plutselig ikke fungerte. Vi bearbeidet også all data vi samlet inn på lik måte, slik at alt ble tolket likt.

3.4.2 Validitet

Validitet kan betegnes som gyldighet eller relevans (Halvorsen, 2008), og det handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning kan vi sikre validiteten gjennom saklig og pålitelig bruk av metodene for datainnsamling og analyse av data, der vi blant annet kan kontrollere at informasjonen stemmer ved å benytte oss av informantenes begrepsverden (Halvorsen, 2008). Dette kan være en utfordring i vår oppgave, men vi prøvde å kontrollere dette blant annet gjennom å spørre informantene om deres forståelse av begrepene inkludering, sosial tilhørighet og utagerende atferdsvansker. På denne måten kunne vi lettere benytte oss av deres begrepsverden når vi skulle begynne drøftingsarbeidet.

Dalen (2011) påpeker at prosjektets validitet kan styrkes ved at forskeren gjør rede for sin spesielle tilknytning til fenomenet som studeres. Dette har vi prøvd å opprettholde i informasjonsskrivet vi sendte ut i forkant av intervjuene, der vi fortalte litt om vår bakgrunn, samt at vi i begynnelsen av intervjuene fortalte litt mer om hvorfor vi har valgt å forske på dette. Vi vet hvor viktig inkludering og det sosiale samspillet er i skolehverdagen, og at det kanskje er enda viktigere for elever med utagerende atferdsvansker å ta del i dette. Vi har etterstrebet å være kritiske til i hvilken grad våre forhold til fenomenet vi studerer kan påvirke vår tolkning av resultatene (Dalen, 2011), men vi tror ikke det har påvirket vår tolkning i stor grad.

I gjennomføringen av intervjuene, valgte vi at en hadde hovedansvaret for å stille spørsmålene, men dersom den andre lurte på noe, eller hadde et oppfølgingsspørsmål, var det ikke noe problem å stille disse underveis. Dalen (2011) påpeker blant annet at kvaliteten på prosjektet kan svekkes ved bruk av flere intervjuere. Med dette som utgangspunkt, mener vi at når en av oss har hovedansvaret, er det med på å styrke kvaliteten og validiteten på prosjektet. Lydopptakene og notatene som ble gjort under intervjuene, er også med å styrke oppgavens validitet.

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om at resultater i en situasjon kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at de resultatene man får fra en undersøkelse, skal være mulig å overføre til tilsvarende situasjoner. Som nevnt tidligere har vi gjennom vårt strategiske utvalg et håp om at noe av kunnskapen vi kommer frem til skal kunne overføres til resten av det aktuelle universet, som i vårt tilfelle er lærere på mellomtrinnet. Vi har valgt våre

informanter med omhu, og tror at våre fire informanter vil være med på å gi oss en mer helhetlig forståelse av fenomenet vi forsker på.

Med utgangspunkt i dette ser vi at vår oppgave er lite generaliserbar med tanke på at den er liten, og vi har benyttet oss av et lite utvalg. Likevel vil vår forskning gi oss en større, helhetlig forståelse av hvordan noen lærere ser på problemstillingen, og den vil kunne bidra til videre forskning på feltet.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil vi presentere funnene fra vår undersøkelse. Det første vi presenterer er informantenes forståelse av begrepene inkludering, sosial tilhørighet og utagerende atferd. Deretter vil vi presentere lærernes rolle når utagering forekommer i skolesammenheng. Dette går blant annet på hvilken rolle lærerne selv har ved utagerende situasjoner, hvordan de kan ta hensyn til elever med utagerende atferdsvansker i undervisningen, om de har noen fokusområder knyttet til elever med utagerende atferdsvansker, og deres relasjon til utagerende elever. Deretter vil vi fokusere på hvordan elever med utagerende atferd kan påvirke resten av elevgruppen, og hvilke erfaringer lærerne har til relasjonene mellom elevene. Til slutt presenterer vi ulike tiltak, knyttet til arbeid med sosial kompetanse, ulike verktøy som kan benyttes i arbeidet med utagerende elever, samt tiltak knyttet til den fysiske plasseringen i klasserommet.

I vår presentasjon har vi valgt å benytte ulike begrep for elever med utagerende atferdsvansker, men med samme betydning. Dette for å variere språket, samt å benytte de begrepene som passer best i de ulike sammenhengene. I tillegg har vi benyttet "han" når vi har snakket om en elev med utagerende atferdsvansker, selv om det kan være både jenter og gutter som utagerer.

4.1 Presentasjon av informantene

Vi vil begynne med å gi en kort presentasjon av informantene våre, for å gi en liten oversikt over hvem vi har snakket med. Som vi nevnte i metodekapitlet har vi gitt lærerne pseudonymer, som vi vil benytte videre i oppgaven, for å beholde anonymiteten.

Kari har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet de siste fem årene. Tidligere har hun erfaringer fra 20 år i barnehage, og har bred erfaring fra fritidsaktiviteter sammen med barn på mellomtrinn. Hun jobber på en forholdsvis liten skole. Lotte har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet i omkring 20 år, og jobber på en mellomstor skole. Sofie har erfaringer fra en mellomstor og liten skole, og har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet i rundt 10 år. Jens har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet i rundt 20 år, og har erfaringer fra en liten skole.

4.2 Lærernes forståelse av begrepene

I kapitlet om lærerens forståelse av begrepene, vil vi se på hvordan lærerne i vår undersøkelse forstår begrepene inkludering, sosial tilhørighet og utagerende atferd. Som vi nevnte i kapittel 3.1.4, så ønsker vi å få en helhetlig forståelse av fenomenet, og vi mener det er viktig å få

lærerens forståelse av begrepene, for at vi skal kunne undersøke og tolke deres erfaringer, opplevelser og handlinger. Lærernes forståelse av begrepene vil også være til hjelp for oss når vi senere skal drøfte rundt disse begrepene, og deres erfaringer og opplevelser.

4.2.1 Inkludering

Informanten vi har valgt å kalle Kari påpeker at inkludering er et veldig vidt begrep, og forteller at det *"på en måte er alt"*. Videre legger hun frem at det handler om det sosiale, men også det faglige. Kari sa selv at det var vanskelig å komme med noe konkret på hva det er, men at det er *"absolutt alt"*, altså *"hele mennesket"*, og at det på en måte skal ivaretas og få være med. Jens presenterte inkludering som *"at hver enkelt elev for det første får aksept for å være den man er, og at alle skal ha plass"*. Både Sofie og Lotte hevder at inkludering handler om at eleven blir sett. Alle skal bli sett, og alle skal føle at de er en del av fellesskapet. I tillegg legger Sofie til at alle må skjønne hva de skal gjøre i den aktuelle situasjonen, for at de skal føle at de er med.

4.2.2 Sosial tilhørighet

Når det gjelder det andre begrepet, sosial tilhørighet, vektlegger Kari at man ikke vil lykkes med inkludering uten at elevene føler at de hører til, og hun uttrykker at *"for å bli inkludert, og for å klare å inkludere, må du ha en sosial intelligens i bunnen"*. Altså drar hun frem at man trenger sosial kompetanse for å oppnå sosial tilhørighet. Kari nevner videre ulike arenaer hvor man kan føle sosial tilhørighet, og trekker fram både *"skolen, privaten, fritidsaktiviteter og andre sosiale arenaer"*. I tillegg hevder hun at *"hvis du er sosialt ekskludert på fritiden, så klarer du heller ikke å fungere, eller være velfungerende sosialt på skolen, sosialt faglig"*, og at det derfor er viktig å se helheten i det du holder på med.

Jens hevder at sosial tilhørighet handler om at man *"skal føle at man har sosiale kontaktpunkter, og at eleven har medelever eller voksne eller andre som de føler de hører sammen med"*. Lotte vektlegger at det er viktig at eleven føler at de gleder seg til å treffe medelever og lærere, og at de gleder seg til å tilbringe hele skoledagen sammen med dem. Hun mener at elevene må ha lyst til å gå på skolen, samt lyst til å gå inn i klasserommet, for at de skal føle på sosial tilhørighet. Sofie sier at sosial tilhørighet *"(...) handler om at elevene må skjønne de sosiale spillereglene, og at de skjønner det spillet de er i, både mellom elevene seg imellom og mellom elev og lærer"*.

4.2.3 Utagerende atferd

Ved det siste begrepet vi tok for oss, utagerende atferd, hadde informantene noe ulik oppfatning. Kari var selv klar over at hun hadde en annen oppfatning av begrepet enn mange andre; *"jeg tror kanskje at jeg har en litt høyere list enn kollegene mine på hva utagerende atferd er, for eksempel. Jeg mener det handler om det fysiske, i form av blant annet slag, spark, spyting, lugging og klyping"*. Hun påpeker også at hun ikke tenker så mye på det verbale, mens de tre andre informantene mener at utagerende atferd kan være både fysisk og verbalt. Her nevner blant annet Sofie at elevene kan være fysiske, men det kan også handle om de elevene som er høylytte. Hun legger også til at utagerende elever ofte tar en større plass i rommet enn resten av klassen. Lotte nevner en annen faktor angående den fysiske utageringen; det faktum at denne formen for utagering kan være en fare for både medelever og lærer. Jens ser på utagerende atferd som *"atferd som av en eller annen grunn er uønsket"*, og at atferden er forstyrrende i forhold til det som skal gjøres. I tillegg mener han at det er atferd som går utenfor det som blir ansett som akseptable normer. Han kommer også med eksempel om elever som ikke evner å være stille i timen, og de som ser på vold som eneste løsning på alt, og sier videre at disse eksemplene gir et bilde på spennet som ligger i begrepet.

4.3 Lærers rolle ved utagerende atferd

Dette kapitlet har vi valgt å dele i fire, der vi først ser på lærers rolle og oppgave når utagerende atferd fremkommer i skolesammenheng. Deretter ser vi på hvordan lærerne tar hensyn til elever med utagerende atferd i undervisningen. Den tredje kategorien er ulike fokusområder lærerne har i klasserommet der det forekommer utagering. Til slutt ser vi på lærer-elev-relasjoner, med fokus på relasjonene lærerne har til elever med utagerende atferdsvansker.

4.3.1 Lærers rolle og oppgave

Da vi spurte informantene om hvordan de så på sin rolle og oppgave når utagerende atferd blir vist i skolesammenheng, fikk vi mange ulike, men utfyllende svar. To av lærerne nevnte ansvaret for elevgruppen i sin helhet, og ikke bare ansvaret ovenfor de utagerende elevene. Sofie nevnte ansvaret ovenfor de andre elevene, og at man ikke må glemme disse. Hun fortalte at de har plikt til å gripe inn i situasjonen, men også at de er nødt til å skjerme de andre elevene. Videre påpekte hun at *"du må i alle fall fjerne eleven fra situasjonen, slik at eleven ikke ødelegger mer for seg selv"*. Jens sa blant annet at *"på den ene siden har jeg ansvaret for hele klasserommet, og skal ivareta alles undervisning. Men med utagerende elever i klasserommet*

får du ikke ivaretatt alle elevene i klasserommet med mindre du også får ivaretatt eleven med utagerende atferd". For å klare dette påpeker han at det er viktig å se etter strategier for å først prøve å få oversikt over hva som trigger atferden, eller om det er et spesielt atferdsmønster. Deretter hevder han at man må sørge for at elevens tilstand på en eller annen måte blir kommunisert til resten av klassen, slik at det oppstår en sosial aksept for ulikheter i klasserommet. Videre forteller han at *"det handler mye om kultur i klasserommet og på skolen"*. Finnes det en kultur blant elevene om at man kan heve seg over, og at man klarer å se bort ifra *"gjøgleren som sitter og er propell bak i klasserommet, vil det være enklere å akseptere at dette er noe det jobbes med"*. Til slutt legger han til at *"vedkommende ikke nødvendigvis er unormal"*, selv om han oppfører seg på en litt annen måte.

Det første Lotte sa, da hun fikk spørsmål angående hennes rolle når utagerende atferd forekommer, var at hennes rolle *"er å ikke være brannslukker"*. Grunnen til at hun mener at man ikke skal være en brannslukker, er fordi man må komme lengre inn i problemet. Hun definerte brannsløkking som at du ikke kjenner elevmassen eller elevgruppen din godt nok, og dermed ikke klarer å komme til bunns i problemene. Da tar man det overfladiske der og da, men man får ikke bukt med de virkelige problemene. Videre sier hun at det første man kan gjøre, er å prøve å unngå at atferden i det hele tatt oppstår. Hun beskriver dog dette som til dels vanskelig, siden det er mange ulike lærere som er innom klassen i løpet av en skoledag. Dersom problemet har oppstått, hevder hun at det er viktig å ta situasjonen på best mulig måte, og passe på at eleven ikke blir mer utsatt enn hva han allerede er. Ifølge Lotte handler det om å forholde seg rolig, men samtidig være bestemt å vise hvem som er sjefen. Lotte påpeker også at *"det ikke er noen fasitsvar"*, men at det kommer helt an på eleven og situasjonen problemet oppstår i.

Når en situasjon med utagering har oppstått, vektlegger Lotte at det er viktig å aldri beskyldt eleven for å være problemet. Hun legger til at det er viktig å samtale med eleven, og stille spørsmål som; *"hva kunne VI gjort for å unngå dette?"*, for å påpeke at dette er noe vi alle må jobbe med. Hun mener videre at hennes rolle når situasjonen har oppstått, er å få den normalisert før den eskalerer, og påpeker at dette er viktig. Til slutt legger hun til at *"den viktigste investeringen dere gjør i forhold til å slippe unna slik atferd, det er en tydelig klasseleder, og det at du har sett og gjort deg kjent med hver enkelt elev"*.

Kari forteller at hun i møte med utagerende atferd agerer veldig forskjellig, avhengig av situasjonen, stedet hendelsen forekommer i, og hvor godt hun kjenner eleven. *"Skjer det noe i*

klasserommet, så agerer man på en litt annen måte enn hvis det er ute i friminuttet, hvor ting er friere for elevene også". Videre sier hun at "jeg tilnærmer meg på en rolig måte. Jeg prøver å komme i kontakt, og få øyekontakt". Dette gjør hun for å komme i dialog med eleven som utagerer. Hun påpeker i tillegg at hun prøver å ikke røre noen, "verken å klappe på, ta på, holde i, eller noe slikt". Kari legger også til at relasjonsbygging er noe av det viktigste, og at hun aldri løper eller roper etter noen. Hun står heller og venter på at de skal roe seg ned og komme tilbake.

Dette viser at det som lærer er viktig å ta vare på alle elevene i klassen, uansett hvilke vansker elevene skulle ha. I tillegg kan det være lurt å finne ut hva som trigger den utagerende atferden, og kanskje finne et spesielt atferdsmønster. Det hevdes at dette kan være til hjelp for å komme til bunns i problemene, og for å kunne hjelpe og tilrettelegge for å hindre utagerende atferd.

4.3.2 Hvordan tar lærerne hensyn til utagerende elever i undervisningen?

På spørsmålet om hvordan det tas hensyn til eleven med utagerende atferd i undervisningen, sa Kari at hun kunne gjøre mye rart, og tillate mye. Hun fortalte at hun er en "vandrer", og går rundt i klasserommet og underviser. Dette gjør det mer naturlig å gå bak en elev å stryke på skulderen eller å pjuske i håret. Ifølge Kari kan dette være små trekk som gjør at eleven for eksempel skjønner at han skal sitte med rompa på stolen. Videre fortalte hun at "*noen ganger når det går litt for langt, kan det være greit å dele ut en ertepose, så får eleven bare ligge under pulten*". Så lenge dette ikke forstyrrer undervisningen eller resten av klassen, er det noe Kari tillater i sin klasse, for å hindre den utagerende atferden i å skje. I tillegg fortalte hun at hun "*har det likhetsprinsippet at alle sammen skal behandles likt. Men! Vi er ikke like*". Dermed vil det være situasjoner der en elev får noe, og en annen får noe annet. Når dette skjer, vet elevene at da blir det noe annet neste gang.

Sofie fortalte at de hensynene hun foretok seg, var mest i forhold til gruppesammensetninger og slike ting. Hun hevder at dette er veldig viktig for elever som utagerer, for med feil gruppesammensetning kan "*det ødelegge alt*". Jens hevder at det kan være greit å holde seg til noen faste rutiner, slik at det blir forutsigbart for eleven. I tillegg fortalte han at han "*velger aktiviteter hvor det faktisk at elever utagerer ikke vil bli så forstyrrende*". Han la til at i de fleste timene vil man ende opp med aktiviteter hvor den utagerende atferden vil bli forstyrrende, men at det kan være lurt å prøve å legge opp til aktiviteter der elever som kan utagere også fungerer uten at det blir støy for resten av klassen.

Det kan tas hensyn til den utagerende atferd på mange ulike måter. Noen kan tillatte noen uvanlige posisjoner, som å ligge under pulen, så lenge dette ikke påvirker resten av klassen, og det ikke går utover undervisningen. Det blir også tatt opp at det kan være lurt å legge opp til aktiviteter der den utagerende atferden ikke ødelegger for hele aktiviteten. I tillegg blir gruppesammensetninger sett på som viktig, og at ikke alle elevene fungerer like godt sammen.

4.3.3 "Vi er ikke like"

Angående hva lærerne mener er viktig å fokusere på i en klasse hvor det finnes elever som har utagerende atferd, mente Kari at det er viktig å fokusere på at vi alle er ulike, samt å lære elevene at det er greit. "*Vi er ikke like. Vi ser ikke like ut. Vi snakker ikke likt. Vi går ikke likt. Vi gjør ingenting likt*". Med en slik tankegang er det ifølge Kari, enklere for elevene å takle at noen utagerer mer enn andre, "*for vi er ikke like!*". Lotte nevnte ulike faktorer som er viktig å fokusere på, der hun blant annet trakk frem relasjonsbygging, klasseledelse, sosial tilhørighet og godt klassemiljø. I tillegg mente hun at "*et godt samarbeid er viktig*".

Sofie fortalte blant annet at inkludering, og hvordan vi er mot hverandre, må jobbes med hele tiden. Hun mente også at det er mange bra tema i KRLE-faget, hvor man kan snakke sammen med elevene om ulike problemstillinger knyttet til hvordan vi er mot hverandre. Rollespill var også noe hun tok opp. Dette begrunnet hun med at elevene får spille selv, og kjenne på hvordan det føles for eksempel å bli utestengt. Jens påpekte at vi må se på inkluderings- og normaliseringsaspektet. "*Det er ikke unormalt å ha en atferdsvanske, men det er unormalt å bli værende i den*", med mindre atferdsvansken er medisinsk betinget. Videre la han til at;

En atferdsvanske skal det være mulig å jobbe med, og jeg har i alle fall vært bevisst på å prøve å forklare elevene mine at det skjer ofte ting med oss i løpet av livet, som gjør at vi går oss fast i tanker og vaner. Og dette er ikke alltid greit for verken oss eller omgivelsene, men vi trenger en tankegang om å finne litt aksept, og forstå at mennesker ikke er helt A4 hele livet.

Det er viktig å presisere for elevene at ingen av oss er like, og at vi på bakgrunn av dette ikke oppfører oss på samme måte. Samtidig kan kommunikasjon i klassen være vesentlig, slik at elevene vet hva de har å forholde seg til, og dermed kan forsøke å tilpasse seg etter det. Det er også viktig at medelevene ikke skal godta den utagerende atferden, for det er ikke akseptabel atferd, men at de kan godta de ulikhetene som finnes i klassen. I tillegg kan rollespill være med på å gi medelevene en følelse av hvordan de utagerende elevene føler det, når det oppstår

situasjoner der elevene utagerer. Dette tenker vi også kan bidra til å hindre utagerende atferd, med tanke på at medelevene får kjenne på hvordan det føles å være i en slik situasjon, og dermed kan det oppstå en bedre forståelse for de utagerende elevene.

4.3.4 Lærer-elev-relasjoner med utagerende elever

På spørsmålet om hvordan lærerne opplever sin egen relasjon til elevene med utagerende atferd, svarer både Sofie og Jens at dette er noe de opplever til dels vanskelig, og for at relasjonen skulle bli god mellom partene, kreves det hardt og kontinuerlig arbeid fra lærerens side. Jens sier at det for han er viktig å *"tilbringe litt tid sammen, noen minutter hver dag, eller noen spesielle timer i uka"*. Videre sier han at i denne tida *"trenger man ikke gjøre noe spesielt. Bare henge sammen liksom. Etter hvert vil praten gå lettere også"*. Han sier at kontinuerlig arbeid kan bedre relasjonen til eleven betraktelig, og man kan gå fra å møte en vegg i møte med eleven, til å plutselig sitte med alle problemene i fanget, etter at eleven har åpnet seg. Sofie sier at en del av de utagerende elevene er svært lukket, og at de har behov for tett oppfølging. I og med at de har så tett oppfølging, har man mye tid sammen med eleven, og derfor får man også god kontakt med de fleste. Sofie vektlegger dog at elever med denne typen vansker *"trigger mye i deg, men det er da du må klare å beholde roen. Det må man bare. Man skal jo like alle. Og det må man faktisk jobbe med"*.

Kari sier også, i likhet med Jens, at hun har en selvskreven regel om å bruke noen minutter på hver elev, hver dag. Fire minutter for å være eksakt. *"Hvor jeg ser dem i øynene og spør hvordan de har det og slikt (...). Det skal jeg gjøre, uansett. Da får heller noe annet vike"*. Hun legger til at dette er en faktor som påvirker andelen problematferd i klassen, fordi gode relasjoner kan bidra til at man får fortere *"baugen med slike utfordringer"*. Kari vektlegger ikke at man må jobbe med seg selv for å like alle elever, slik Sofie gjør. Hun beskriver seg selv som genuint glad i mennesker, og legger mer vekt på at det bor noe godt i alle. Hun synes hun har veldig gode relasjoner til elevene med utagerende atferd, samtidig som hun også har gode relasjoner til de andre elevene i klassen. Kari presenterte også at;

Jeg er opptatt av at de skal vite, merke, og føle at jeg ser dem. Og at jeg er glad i dem. At de betyr noe. Og da føler jeg at jeg får det tilbake også. Derfor føler jeg ikke at jeg har noen langvarige utfordringer med utagering heller.

Videre sier hun at hun er veldig forutsigbar, og elevene vet hvor de har henne. "*Det høres på stemmeleie mitt. Men det er ikke ofte jeg hever stemmen. Jeg tror jeg kan telle på en hånd i løpet av et skoleår hvor ofte jeg hever stemmen*". Hun beskriver det å møte elevene med respekt som det viktigste, for da får man også respekt tilbake.

Lotte snakker også om respekt når det gjelder relasjonen mellom henne og elever med utagerende atferd. Hun har dog et litt annet perspektiv på det. Hun mener det er viktig å sette seg i respekt for å oppnå en positiv relasjon til disse elevene. Man ønsker alltid en positiv relasjon til elevene, men hun sier at enkelte ganger kan man være så redd eleven at det gjør oppgaven vanskelig. Når en elev utagerer må man ifølge Lotte si til seg selv; "*Jeg er ikke redd, jeg er ikke redd. Jeg må stå imot*". På den måten vil eleven forstå at hun ikke vil vike, og dermed få respekt for henne, noe som er positivt for relasjonen dem imellom. Lotte vektlegger også at god kjennskap til eleven er avgjørende for relasjonen. "*Du MÅ kjenne de*". Hun kom deretter med et eksempel på en lærer som taklet en utagerende elev helt feil, nettopp fordi læreren ikke kjente eleven. Det kunne gått galt i denne situasjonen, om det ikke hadde kommet en lærer som kjente eleven godt, og som hadde en god relasjon til denne eleven. Lotte oppsummerer med å uttrykke at hun har god relasjon til sine elever, nettopp fordi hun har respekt, og fordi hun kjenner elevene sine godt.

Alle fire lærerne uttrykte tydelig at gode relasjoner var viktig, både mellom elevene og mellom eleven og læreren. Jens uttalte at:

Det jeg har følt på som alfa omega i slike situasjoner, er om jeg har klart å etablere en tillitsrelasjon med den utagerende eleven eller ikke. Det har utrolig mye å si. Hvis du klarer å opparbeide gode relasjoner, både mellom elevene og mellom eleven og deg selv, da er det lettere å forholde seg til elevene i klasserommet. Da er det også lettere å skape aksept hos de andre elevene for, skal vi si, tilstanden i klasserommet.

Lærer-elev-relasjoner med utagerende elever oppleves til dels vanskelig for noen av informantene våre. Men med kontinuerlig arbeid, og samtaler med elevene, ble det påpekt at relasjonene kan bedres. Forutsigbarhet og respekt blir tatt opp som viktig for lærer-elev-relasjonene. Dette kan bidra til at elevene vet hva de skal forholde seg til, noe som kan være til hjelp for å forhindre utagerende atferd.

4.4 Elever med utagerende atferd og resten av elevgruppa

I dette tredje delkapittelet av funnene, ser vi på samspillet mellom utagerende elever og resten av elevgruppen. Først vil vi fokusere på hvordan utagering påvirker resten av elevgruppen, før vi ser på hvilke erfaringer lærerne har til relasjonene mellom utagerende elever og resten av elevgruppen.

4.4.1 Påvirker utagerende elever resten av elevgruppa?

Det ble klart gjennom funnene at informantene hadde en del tanker om hvordan de utagerende elevene påvirker resten av elevgruppen. Jens hevder at han ofte så frustrasjon blant medelevene over den utagerende atferden. Elevene ønsker seg gjerne en annerledes skolehverdag hvor de slipper å måtte hankses med denne atferden, uttrykte han. Lotte vektlegger at medelevene ofte er redde for de utagerende elevene. *"Det er det verste. De blir ofte redde, usikre, nervøs. De kan utvikle psykosomatiske plager. Jeg har vært borti det i en elevgruppe, at de hadde så vondt i magen at de ikke ville på skolen"*.

Elevene blir ofte overlatt til seg selv, hevder Lotte. Dette som et resultat av at læreren bruker mye tid på elevene som utagerer. Videre sier hun at dette ikke er så farlig for de faglig sterke elevene i klassen. *"De klarer seg overalt her i livet. De flyter gjennom. De som er litt svake derimot, de får store hull i kunnskapene sine når de blir sittende en god del alene"*. Kari sier også at en konsekvens av utageringen er at medelevene ofte blir tilsidesatt, og ikke får det de har krav på. De utagerende elevene får mye oppmerksomhet, og mange av elevene svarer på dette med å utagere selv. Nettopp fordi de også ønsker oppmerksomhet. *"De blir jo mindre sett i periodene hvor noen utagerer, så du skjønner jo på en måte at av og til så vil jo også de prøve seg litt, for da er det slik, "se meg også da"*".

Med dette ser vi at medelevenes reaksjoner på den utagerende atferd kan være forskjellig. Det kan være frustrasjon, redsel og utagering. Dette på grunn av at de utagerende elevene får mye oppmerksomhet, noe som gjør at medelevene blir tilsidesatt og ikke får den oppmerksomheten og den undervisningen de har krav på.

4.4.2 Lærernes erfaringer til elev-elev-relasjoner

Vi spurte også om lærernes erfaringer når det gjelder relasjonen mellom elevene med utagerende atferd og resten av elevgruppen. Her fikk vi svar som peker både i positiv og negativ retning. Lottes erfaring er at de fleste elevene med utagerende atferd har venner. "*Mine erfaringer så langt, er at de ser ut til å være en del av klassemiljøet og inkluderingen med medelever*", uttalte hun. Hun er dog ikke sikker på at medelevene holder sammen med den utagerende eleven fordi de liker vedkommende. "*Spørsmålet er om de er venn med eleven på grunn av, eller på tross av atferdsvansken*", kommenterte hun. Lotte forklarer dette videre med at hun hadde en følelse av at enkelte elever ikke turte noe annet enn å være venn med den utagerende eleven. "*De er rett og slett redde, til tider, og tør ikke å si nei*".

Videre tror Lotte at enkelte elever er venn med den utagerende eleven fordi de synes vedkommende er tøff. "*De synes gjerne at de (utagerende elevene) er tøffe, og de vil gjerne ha en sånn atferd selv*", mener hun. Dette hevder også Kari. Hun sier at noen holder sammen med de utagerende elevene fordi de ønsker "*å hive seg på karusellen*". Videre legger hun til at "*de ser sitt snitt til å agere litt de også*". Også Jens trekker fram dette aspektet. Han mener de andre elevene i klassen er venn med de utagerende elevene for å holde seg sosialt inne med disse elevene, da de ofte har høy sosial status.

En annen faktor til at medelevene holder seg inne med de utagerende elevene, er ifølge Lotte at de utnytter atferden deres. De får elevene til å gjøre "*dumme ting som de ikke tør å gjøre selv*". Elevene som gjør dette blir betegnet som elever fra "*strengere hjem*", som "*kjenner konsekvensene*", og dermed ikke tør å utfordre skjebnen selv. Derfor bruker de elevene med atferdsvansker "*som en buffer, og som en formidler av sine ting*".

Selv om flere av lærerne har erfaring med at de fleste elevene med utagerende atferdsvansker har venner, dras det også frem at enkelte ikke har det. "*I de verste tilfellene, så er de veldig alene*", uttalte Lotte. "*Da er de alene fordi elevene sakte men sikkert trekker seg bort fra de*", fortsatte hun. Jens har også erfart at atferden til eleven kan være så skremmende at elevene blir redde. Som et resultat av dette står elevene med atferdsproblemene alene. Kari har erfart det samme, og sier at når det går så langt at "*enkeltbarn blir stigmatisert, er det vanskelig å starte på nytt. Da blir eleven alene, og medelevene kan bruke lang tid på å tilgi det den utagerende eleven har gjort*". Sofie har ikke erfaring med at de utagerende elevene har venner. Hun hevder

at disse elevene stort sett alltid blir oversett. Medelevene kan godta forskjelligheten, men de klarer ikke å inkludere.

Lotte trekker fram et annet aspekt når det gjelder relasjonen mellom elever med utagerende atferd og medelevene. Det er det faktum at medelevene ofte er svært hensynsfulle. De er klar over problematikken og godtar at elevene er ulike. Dette mener Lotte er positivt. Sofie har den samme erfaringen, men mener at dette ikke nødvendigvis er bra. Hun sier at medelevene "*venner seg til å godta vanvittig mye*". Dette er en ulempe ifølge Sofie, siden den utagerende eleven "*ikke blir noe bedre av at de bare godtar alt*". Hun mener det er viktig å sette krav til eleven med atferdsproblemene. Dette kan videre knyttes opp mot Jens sin erfaring med omtrent det samme. Jens hevder at barn med atferdsvansker kan ha lite selvinnsikt, og legger han til at:

Jeg har vært borti at en elev på grunn av sin psykiske tilstand ikke har vært i stand til å se seg selv i sammenhengen, og påberopt seg mobbing i enhver anledning. Alt av sosial interaksjon fra den andre siden har blitt tolka i verste mening. Ungene som jeg så på som ressurssterke, intelligente og sympatiske måtte finne seg i å gå rundt med mobbestempelet.

Det er noe uenighet om elever med utagerende atferdsvansker har venner eller ikke. I tillegg kommer det frem ulike grunner til at medelevene er venn med de utagerende elevene, og ikke alle disse grunnene er like positive. Samtidig viser det seg at medelevene er hensynsfulle til den utagerende atferden, men også her er det uenigheter om dette er positivt eller ikke.

4.5 Tiltak

I funnenes siste kapittel vil vi formidle hvilke tiltak lærerne reflekterer over som sentrale. Det første vi ser på er lærernes arbeid med sosial kompetanse, og hvilke tiltak de har for å bedre elevenes sosiale kompetanse. Deretter trekker vi frem lærernes tanker rundt den fysiske plasseringen i klasserommet, og om den har noe å si for elever med utagerende atferdsvansker. Til slutt har vi sett på noen verktøy lærerne mener kan være nyttige i arbeidet med utagerende atferdsvansker.

4.5.1 Arbeid med sosial kompetanse

Alle lærerne snakker om det å arbeide for å gi elever med utagerende atferd en bedre sosial kompetanse. Svarene spriker dog i ulike retninger. Både Sofie og Kari snakker om at det er viktig å samtale med eleven i etterkant av en utagerende situasjon, og at det kan være lurt å benytte seg av bildekort eller filmsnutter for at eleven skal lære mer om sosial kompetanse. *"Det er ikke bestandig de skjønner situasjonen, da kan det være greit å snakke med hjelp av bildekort"*, uttalte Sofie. Ved å benytte seg av bildekort kan man stille spørsmål som; *"hva skjedde her?"*, og det kan bli enklere for eleven å sette seg inn i situasjonen, og å kunne sette ord på følelsene. Sofie påpeker også at det er viktig å ta denne samtalen i løpet av den dagen situasjonen oppstod, og dersom hendelsen fant sted på slutten av skoledagen, blir det tatt opp der og da. Hun legger også til at dersom de ser at eleven ikke har klart å roe seg ned, blir ikke eleven sendt hjem. Da blir de foresatte kontaktet, og må hente eleven.

Lotte trakk fram to konkrete eksempler i forbindelse med spørsmålet om oppøvelsen av sosial kompetanse. Det første handlet om samarbeid på tvers av kollegiet. Her ble det dratt frem hvor viktig det er med forutsigbarhet for elever med utagerende atferd. Og med et godt kollegiesamarbeid, kan man opparbeide en felles plattform, samme sett regler, samme ståsted, samme syn og samme reaksjonsmønster. Dette vil ifølge Lotte gjøre det enklere og mer forutsigbart for elevene med utagerende atferd, for å vite hva som kreves av dem. Det andre eksempelet handlet om en elev som hadde en grønn og en rød legomann i lomma. Hver gang det oppstod en situasjon som ikke var helt heldig, skulle eleven tenke over hvilke valg som ble gjort. Var det den røde eller den grønne legomannen som gjorde dette? Lotte fortalte at dette fungerte veldig godt med denne eleven, og at det følte trygt for eleven å ha den grønne mannen i lomma.

Her ser vi at sosial kompetanse kan være med på å bedre atferden, men at det er mange ulike måter å jobbe med dette. Det å benytte seg av konkrete, som bildekort eller figurer, kan gjøre det enklere for elevene å sette ord på problemene, noe som kan gjøre det enklere for læreren å finne en løsning som kan hjelpe eleven ut av problemene.

4.5.2 Fysisk plassering

Et tiltak Kari anså som viktig, er å ikke ta eleven ut fra klasserommet. *"Jeg tror de reagerer enda mer negativt, uten å klare å sette ord på det"*, var kommentaren til dette. Hun fortsatte med at det for eleven kan oppleves som urettferdig, fælt og traumatisk, og at eleven fort kan føle seg presset i et hjørne. Hvis eleven tas ut fra undervisningen blir det også veldig synlig ovenfor resten av elevene at denne eleven er annerledes. Eleven kan da ofte få skylden for alt negativt som skjer i skolehverdagen, uavhengig av om vedkommende er skyldig eller ikke. Her kom hun også med et eksempel på en elev som hadde fått skylden for noe han ikke hadde gjort. Hun hadde sett det hele, og så at det ikke var han, men de andre elevene beskyldte han for å gjøre det. Dette endte i aggresjon, der eleven løp av gårde. Da Kari fikk snakket med eleven etter at han hadde roet seg, fikk hun fortalt at hun hadde sett at det ikke var han, og at hun trodde ham. Dette hadde vært en stor seier for denne eleven.

Et viktig tiltak blir å tilrettelegge undervisningen slik at eleven kan fungere i klassen, og skape en aksept for at man er forskjellige, og at det er lov å ha dårlige dager, som Kari har nevnt ved flere anledninger. Dette kan trekkes som en parallell til Jens sin formening om det samme spørsmålet. Han vektlegger i likhet med Kari at det må skapes en aksept for det å være annerledes. Han sier at dette *"avhenger så utrolig mye av hva slags kultur det er i klasserommet, og hva slags kultur det er på skolen"*. Han har tidligere selv arbeidet på en skole hvor han syntes de lyktes svært godt med dette: *"Der var det god kultur for å ta til seg disse ungene som var litt på sida. Det var rett og slett god aksept for å være annerledes"*. Han tror årsaken til at dette var *"på grunn av innsats over tid fra personalet sin side"*. Det opplevdes som trygt og godt å være der, og det var *"en grunnleggende kultur ved skolen at alle var like mye verdt, og alle kan være sammen med alle"*.

Jens kom også med uttalelsen om at det kom *"veldig an på støynivå og voldsnivået"*, angående hans erfaringer med plasseringen av de utagerende elevene. Videre sa han at *"desibel er ofte det som er grensesetteren. Også kommer det an på skolens ressurser"*. Han legger også til at:

Spørsmålet er jo om det er heldig på lang sikt å ta elevene ut hele tida, slik at eleven ikke får anledning til å være i klasserommet å prøve å bryne seg på de andre sosialt. Hvis normaltstanden blir at eleven skal være ute, hva slags sosialisering blir det av det?

Videre forklarte Jens at det er et vanskelig dilemma om man skal ha eleven i klasserommet eller ikke. *"På den ene siden ønsker vi jo å få uroen ut av klasserommet, for å hjelpe de andre også. På den andre siden vil vi jo hjelpe eleven til å bli bedre"*.

Lotte, Sofie og Kari sier at de fleste elevene med atferdsvansker er inne i den ordinære undervisningen sammen med sine medelever, etter deres erfaring. Unntakene er de elevene som har tilleggsvansker og diagnoser. Disse elevene har enkeltvedtak, og kan ha egen undervisning utenfor klassen. Kari og Sofie er spesielt opptatt av viktigheten med å ha elevene inne i klasserommet. Sofie sier at *"de vil ikke bli inkludert, hvis du skal ta de vekk hele tiden"*. Hun presiserer dog at de er bevisste hvor de plasserer eleven i klasserommet. *"Kanskje trenger de å sitte ved en vegg, kanskje må de sitte ved døra fordi du har en avtale om at når de kjenner at de blir sinte, har de lov til å gå på gangen"*.

Den fysiske plasseringen kan ha mye å si for om elever utagerer eller ikke. Noen av lærerne mener at det er viktig å ikke ta eleven ut av klasserommet, siden det kan forverre atferden. De hevder også at læreren ikke legger til rette for inkludering, dersom elever som utagerer blir tatt ut av klasserommet. En annen risiko med å ta elever ut av klasserommet, er stempelet eleven kan få fra medelevene. Det er bedre å lage en aksept i klasserommet, for å være forskjellig, samt å tillate å ha en dårlig dag innimellom.

4.5.3 Ulike verktøy

Lotte gikk inn på ulike verktøy som blir brukt i arbeidet med sosial kompetanse, og forteller oss kort hvordan de arbeider med disse. Hun nevner blant annet at PALS og *steg for steg* er verktøy som bidrar til å øke alle elevenes sosiale kompetanse. I tillegg forteller hun at MOT-møtene elevene har er et verktøy, siden disse møtene stadfestes opp mot kompetansemålene og den generelle delen som har med sosial kompetanse. Her får elevene ulike situasjoner og caser, som handler om å ta gode valg. Det er viktig å få frem at det ikke kun er fokus på eleven med utagerende atferd, men alle som er til stede under samtalen. Sofie nevner blant annet at de kan benytte seg av ulike temaer i KRLE-faget, som kan knyttes opp mot elevenes sosiale kompetanse.

Lotte er ikke den eneste som nevner PALS. Dette programmet blir også nevnt av de tre andre informantene, og det er kun en av skolene som ikke benytter seg av dette verktøyet i skolehverdagen. Jens uttaler at *"det bør være en viss størrelse på elevantallet for at PALS skal*

ha noe særlig virkning", og at "PALS dreier seg om småtingene i hverdagen, og det er lettere for oss å ta slike ting på en liten skole", og derfor har de valgt å legge det pent unna.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte funnene våre opp mot relevant forskning og teori. Med dette skal vi forsøke å svare på problemstillingen vår; "*Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinnet for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker?*". Vi har valgt å dele kapittelet i tre hoveddeler, slik vi har gjort tidligere i oppgaven. Innenfor disse delkapitlene vil vi også trekke inn tilrettelegging.

5.1 Inkludering

Inkludering er som vi har nevnt flere ganger tidligere, et overordnet begrep for sosial tilhørighet. Kari er enig i at inkludering og sosial tilhørighet går hånd i hånd, og sier at "*for å bli inkludert, og for å klare å inkludere, må du ha en sosial intelligens i bunnen*". Her drar hun også inn sosial kompetanse. Ifølge Ogden (2015) er sosial kompetanse den viktigste faktoren for sosial tilhørighet, og en nøkkelfaktor i en inkluderende skole. Nilsen (2017) hevder også at det er sentralt å ha direkte samtaler med elevene, for å finne ut hvordan de opplever sin følelse av tilhørighet i klassen. Vi opplever med dette at inkludering, sosial tilhørighet og sosial kompetanse er tre viktige begreper som går hånd i hånd. Vi ser det som viktig å ha sosial kompetanse for å oppleve sosial tilhørighet, samtidig som sosial tilhørighet er en viktig faktor i den inkluderende skolen.

Kari hevdet videre at inkludering på en måte er alt, men at det handler om det sosiale og det faglige. I begrepsavklaringen vår, har vi sett at både Overland (2015) og Olsen (2013) har delt inkluderingsbegrepet i tre, der to av delene handler om sosial og faglig inkludering. Dessuten hevdet Sofie og Lotte at inkludering blant annet handler om at alle skal føle seg som en del av fellesskapet, noe som kan knyttes til Overlands (2015) psykiske inkludering, som omhandler elevens egen opplevelse av tilhørighet og inkludering.

Dette fører oss videre til Morken (2012), som hevder at inkludering dreier seg om fellesskap og mangfold. I tillegg påpeker Haug (2014) at inkludering handler om at den enkelte eleven deltar i skolens felles kultur. Vi ser med dette at det er enighet mellom flere teoretikere og informantene våre, om at inkludering handler om at elevene er en del av fellesskapet. Nilsen (2017) hevder også at en inkluderende opplæring er avhengig av å se forskjellene og den store spredningen i evner og forutsetninger, noe som gjør at alle skal møtes ut i fra de behovene de har.

Med dette kan vi se at inkludering handler om sosial, faglig og psykisk inkludering, som innebærer at skolen og læreren skal legge til rette for elevene, og at elevene har venner, opplever et positivt samspill med medelever, er sosialt aktive og at læringsmiljøet eleven befinner seg i, gjør at de opplever sosial tilhørighet og trygghet (Olsen et al., 2016; Overland, 2015). I tillegg har vi sett at fellesskapet er en viktig faktor innenfor inkludering.

5.1.1 Relasjoner mellom læreren og de utagerende elevene

Som vi presenterte i funnene våre, nevnte to av lærerne vi intervjuet, at de ikke bare har ansvaret for de utagerende elevene, men at de har ansvaret for elevgruppen i sin helhet. Selv om det er viktig at alle elever i skolen skal bli inkludert, uansett styrker og svakheter (Ainscow & Miles, 2008), er det også viktig at elevene som ikke utagerer heller ikke blir glemt eller satt til side. Dette kan være en fare dersom elevene med utagerende atferdsvansker får lærerens oppmerksomhet hele tiden. Både Lotte og Kari fortalte at de andre elevene i klassen ofte blir overlatt til seg selv, som et resultat av at læreren bruker mye tid på elevene som utagerer. Det kan tenkes at elever med atferdsvansker vil ha en positiv sosial utvikling, og med dette klare seg bedre i sosiale settinger dersom de er inkludert i den ordinære undervisningen (Haug, 2014), og at dette kan være med på å bidra til at elevene ikke trenger lærerens oppmerksomhet like fullt etter hvert. Slik det håndteres nå, med at de utagerende elevene får mest oppmerksomhet, ser vi ikke hensiktsmessig for elevene over lang tid. Alle elever trenger lærerens oppmerksomhet, de trenger hjelp til å lære, noe som ikke lar seg gjøre dersom bare noen få elever får lærerens oppmerksomhet. Det er viktig som informantene våre sa, at de alltid har ansvaret for gruppen i sin helhet, ikke bare enkeltelever.

En måte å tilrettelegge for sosial tilhørighet, er å opparbeide gode relasjoner til elevene. Kari fortalte at relasjonsbygging er noe av det viktigste hun kan gjøre i arbeidet med utagerende elever, noe Lotte også nevnte som viktig fokusområde. Samtidig hevdet både Jens og Sofie at det å skape gode relasjoner krever hardt og kontinuerlig arbeid fra lærerens side. Jens påpekte også at kontinuerlig arbeid kan være med på å bedre relasjonen til eleven. Buli-Holmberg og Rønsen Ekeberg (2016) la frem at læreren kan vurdere elevens tilhørighet ved å undersøke om elevene har venner i klassen og på skolen. Dette viser hvor viktig relasjoner er for at elever skal føle sosial tilhørighet til klassen. Dette samsvarer også med Drugli (2012), som presenterte at elever med positive relasjoner til både lærere og andre elever vil oppleve tilhørighet i skolen. Ut i fra dette, ser vi at det kan være verdt å legge i litt hardt arbeid for å skape gode relasjoner til elevene. Dette vil gjøre at både læreren og elevene får en bedre skolehverdag.

Jens påpekte at med gode relasjoner, både mellom elevene og mellom lærer og elevene, blir det lettere å forholde seg til elevene i klasserommet. Skrøvset et al. (2017) hevder at relasjoner har tett sammenheng med det faglige arbeidet i klasserommet. Gode relasjoner til elevene vil med andre ord ikke bare gjøre det lettere for læreren å forholde seg til elevene i klasserommet, men det vil også være enklere for elevene å lære. Det samme mener Drugli (2012) som sier at gode lærer-elev-relasjoner vil kunne legge til rette for at elevene skal kunne oppleve både faglig og sosialt utbytte i undervisningen. Dette kan vi se i sammenheng med synet til Kari, om at inkludering handler om det sosiale og det faglige, og ser at relasjoner også er meget viktig i inkluderingen. En annen ting Lotte vektlegger, er at klasseledelse er en viktig faktor, og hun påpeker at det å være en tydelig klasseleder vil være en viktig investering for å "*slippe unna*" utagerende atferd. Hun nevnte også noen faktorer hun mener er viktig å fokusere på, blant annet relasjonsbygging, klasseledelse, sosial tilhørighet og godt klassemiljø. Drugli (2012) legger også vekt på at læreren kan bidra til å fremme positive relasjoner ved å være villig til å jobbe med egen klasseledelse, egen kommunikasjon og egne holdninger dersom dette er nødvendig. Dette er også faktorer som blir fokusert på i Overlands (2015) systemperspektiv, som sier at relasjoner, klassemiljø, klasseledelse, regler og konsekvenser kan påvirke elevenes atferd både i positiv og negativ retning.

Vi kan også spørre oss om det er slik at det kan være vanskelig å opparbeide positive relasjoner til elevene på grunn av at du som lærer er redd eleven, slik Lotte hevdet. Dette kan knyttes opp mot Drugli (2012), som hevder at elevens temperament kan påvirke kvaliteten på lærer-elev-relasjoner. En lærers evne til å tenke gode mentaliserende tanker, kan også svekkes av at den utagerende eleven utfordrer, trigger og irriterer, noe som kan føre til at læreren handler uprofesjonelt (Skårderud & Duesund, 2014). De hevder også at elever som blir avvist, blant annet på grunn av sine atferdsvansker, kan reagere med uro, tristhet og sinne, som igjen kan føre til fiendtlighet, utagering og aggresjon. Vi kan med dette se at relasjoner er viktig i forbindelse med utagerende atferdsvansker, og det er mindre sjanse for at læreren blir redd eleven, og handler uprofesjonelt, dersom læreren har gode relasjoner til eleven. I tillegg har vi sett at sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, samt enkelt og avbalansert temperament kan være beskyttende faktorer i forbindelse med utagerende atferdsvansker (Holland, 2013; Ogden, 2015), som kan være med på å redusere utagerende atferd i for eksempel klasserommet.

Flere av informantene våre hevdet at det kunne være nyttig å tilbringe litt tid hver dag, sammen med elevene med utagerende atferdsvansker. Vi kan også se at det ifølge Skårderud og Duesund (2014) er sentralt å jobbe kontinuerlig med sine relasjoner til elever med utagerende atferdsvansker, gjennom blant annet samtaler over tid. Jens la frem at dette kunne hjelpe eleven med å åpne seg, og etter hvert gjøre det enklere å komme til bunns i problemene. Kari mente også at dette var viktig, og fortalte at hun brukte fire minutter på hver elev, hver dag, der hun ser elevene i øynene og blant annet spør hvordan de har det. I tillegg la hun til at med gode relasjoner "*får man fortere baugen med slike utfordringer*". Dette viser at god kontakt og samtaler med elever som utagerer, samt gode relasjoner kan være faktorer som bidrar til å redusere den utagerende atferden i klasserommet. Men selv om det ifølge Kari og Sofie er viktig å samtale med elevene i etterkant av en utagerende situasjon, kan det se ut til å det er like viktig med samtaler med elevene uten at en utagerende situasjon har forekommet. Ved å kontinuerlig samtale med elevene, og finne årsaker til at eleven har denne utagerende atferden, kan det bli mindre utagering med tiden. Dette samsvarer også med Drugli (2013), som hevder at når elevene fungerer sammen med sine medelever, kan det føre til bedre atferd og selvkontroll, på grunn av at eleven føler seg inkludert i det sosiale nettverket.

Dette viser at det er viktig at læreren ikke bruker for mye tid på elevene som utagerer, og glemmer de andre elevene i klassen. Alle elever har behov for lærerens oppmerksomhet, og vi mener det er viktig at læreren klarer å fordele oppmerksomheten til alle elevene i klasserommet. Relasjonsbygging blir også sett på som særdeles viktig i arbeidet med utagerende atferdsvansker og sosial tilhørighet. Det viser seg derimot at dette ikke alltid er like enkelt, og at det kan være nødvendig med hardt og kontinuerlig arbeid for å skape gode relasjoner til elevene. Gode relasjoner kan også føre til at det faglige arbeidet i klasserommet blir bedre. Det kan i tillegg være vesentlig å bruke tid på å samtale med de utagerende elevene, for å komme til bunns i problemene som utløser denne atferden, og dermed kunne hjelpe elevene med å hindre at slik atferd finner sted.

5.1.2 Relasjoner med medelevene

Når det kommer til relasjoner mellom elever med utagerende atferdsvansker og medelevene, har vi sett at noen av lærerne opplever at de utagerende elevene har venner og blir inkludert, mens andre mener det motsatte. Lotte hevder blant annet at de fleste elevene med utagerende atferd har venner, og hennes erfaring er at de utagerende elevene ser ut til å være en del av klasse miljøet og inkluderingen med medelevene. Ogden (2011) vektlegger derimot at

atferdsproblemer kan oppfattes som samhandlingsproblemer. Samhandlingsproblemene kan gjøre det vanskelig for de utagerende elevene å bli inkludert, og å ha venner. I tillegg har både Lotte og Sofie fortalt at i de verste tilfellene er de utagerende elevene veldig alene, og de blir stort sett alltid oversett. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2016), som hevder at barn med atferdsvansker sjeldent har gode relasjoner til sine jevnaldrende, samt at de ofte føler seg avvist. I tillegg har Sofie fortalt at medelevene kan godta at elevene er forskjellige, men de klarer ikke å inkludere dem. Ogden (2015) viser til at avvising av medelever, og liten følelse av tilhørighet kan bidra til å øke elevens risikostatus. Dette kan utløse en utagerende atferd hos elevene.

Disse uenighetene gjør at vi kan stille oss spørsmålet om hvorfor de andre elevene er venner med de elevene som har utagerende atferdsvansker. Lærerne vi intervjuet hadde flere tanker rundt dette. Kari og Lotte hevdet at enkelte elever er venner med den utagerende eleven fordi de synes vedkommende er tøff, og ser sitt snitt i å agere litt selv. Jens hevdet at noen elever er venn med de utagerende elevene for å holde seg sosialt inne med disse elevene, da de ofte har høy status. Det kan også være slik at enkelte elever ikke tørr noe annet enn å være venn med den utagerende eleven, fordi atferden kan være så skremmende at medelevene blir redd. Dette hevder også Ogden (2011), som mener at utagerende elever kan være direkte truende og kan blant annet gå til angrep på medelevene.

I tillegg til disse uenighetene, ser vi at det er ulike grunner til at de utagerende elevene har venner, og at det ikke alltid er det beste grunnlaget for et godt vennskap. Dessuten hevdet Lotte og Sofie at medelevene er svært hensynfulle, og at de venner seg til å godta vanvittig mye. Ekerhovd Vassenden (2011) hevder blant annet at en mer positiv interaksjon til andre vil føre til endret atferd hos eleven med problematferd, og at dette kan oppnås ved å endre på mønstre og strukturer i elevenes sosiale system, slik at elevene møter de utagerende elevene på en bedre måte. Sofie påpekte også at de utagerende elevene ikke blir noe bedre av at medelevene bare godtar alt. Da kan det hjelpe som Ekerhovd Vassenden (2011) sier, at atferden kan endres med positiv interaksjon, og gode relasjoner.

Det kan være utfordrende både for eleven(e) med utagerende atferdsvansker og medelevene å oppleve trygghet, mestring og tilfredsstillelse, når det forekommer utagering i klasserommet. Jens uttrykte blant annet at det kan forekomme frustrasjon blant medelevene på grunn av den utagerende atferden. Slik frustrasjon kan også føre til at elever, både med og uten atferdsvansker, kan miste opplevelsen av for eksempel trygghet, mestring og tilfredsstillelse.

Dette på grunn av det Lotte og Kari sa, om at lærerne ofte bruker så mye tid på de elevene med utagerende atferdsvansker, at medelevene blir tilsidesatt, og dermed ikke får den mestringsfølelsen eller trygghetsfølelsen de burde ha. Det å oppleve trygghet, mestring og tilfredsstillelse er aspekter som inngår i et inkluderende læringsmiljø (Olsen, 2013). Dette styrker også det faktum at atferdsproblemer kan være forstyrrende for elevens læring og utvikling, samt at atferden kan hemme positiv samhandling med andre (Nordahl et al., 2005).

Det viser seg at det er ulik erfaring rundt det faktum at elever med utagerende atferdsvansker har venner og blir inkludert eller ikke. I tillegg kan det være ulike årsaker til at de utagerende elevene har venner. Det kan være på grunn av sosial status, elevene ser sin mulighet til å agere litt selv, eller det kan være fordi de er redd eleven med utagerende atferdsvansker.

5.2 Sosial tilhørighet

Sosial tilhørighet handler om å bli sett, høre til, ha venner og bli sosialt akseptert (Havik, 2018). For å føle sosial tilhørighet er det viktig og samtidig føle seg inkludert, respektert, akseptert og støttet av de rundt seg (Baumeister & Leary, referert i Pesonen et al., 2015). Det faktum at alle skal bli sett, ble av Sofie og Lotte satt i sammenheng med begrepet inkludering. Her ser vi igjen den store sammenhengen mellom inkludering og sosial tilhørighet, og hvor store likheter det er mellom dem. De er vanskelig å skille, noe vi også har sett når det kommer til dette med å akseptere sine jevnaldrende.

Omsorg blir også sett på som viktig innenfor sosial tilhørighet (Danielsen, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her blir både det å vise omsorg, samt å motta omsorg fra andre vektlagt. Kari vektlegger omsorg i det hun sier at hun "*(...) er opptatt av at elevene skal vite, merke og føle at jeg ser dem. Og at jeg er glad i dem. At de betyr noe*". Dette kan også knyttes opp mot Shin og Ryans (2017) tidligere forskning. De la blant annet frem noen momenter som er viktig for å skape et emosjonelt og støttende miljø i klasserommet, og for å dempe utagerende atferd. Disse momentene var blant annet at læreren viser varme, og som Kari sa, at læreren bryr seg om elevene. I tillegg var det viktig at læreren så hva eleven trengte, og viste støtte når det virkelig var nødvendig. Dette viser at omsorg kan være en viktig faktor for å dempe utagerende atferd, men at det er viktig at læreren er god til å vise omsorg, samt at elevene føler denne omsorgen, i håp om å få utbytte av den i form av bedret atferdsmønster.

5.2.1 Akseptert for den man er

Jens forstår blant annet inkluderingsbegrepet som at hver enkelt elev får aksept for å være den man er, samt at alle har en plass. Dette samsvarer med Olsen (2013), som hevder at sosial inkludering blant annet innebærer at "*(...) den enkelte eleven opplever å bli akseptert og i tillegg aksepterer andre for den de er (...)*". Havik (2018) knytter derimot dette til sosial tilhørighet, der hun hevder at det å bli akseptert av jevnaldrende er et grunnleggende behov. Vi har også sett at Skaalvik og Skaalvik (2013) legger vekt på at tilhørighet handler om å føle seg akseptert av de rundt seg, og Baumeister og Leary (referert i Pesonen et al., 2015) hevder at elevens følelse av tilhørighet betegnes som i hvilken grad de føler seg akseptert. Samtidig har Kari ved flere anledninger fortalt at et viktig tiltak for å tilrettelegge undervisningen på, slik at utagerende elever kan fungere i klassen, handler om å skape en aksept for at man er forskjellig.

Jens hevdet at sosial tilhørighet handler om at elevene skal føle at de har sosiale kontaktpunkter, samt at de har noen andre de hører sammen med. Mens Lotte vektlegger viktigheten rundt at elevene har lyst til å gå på skolen, samt at de gleder seg til å treffe medelever og lærere, som sosial tilhørighet. Drugli (2012) hevder at gode relasjoner kan føre til glede i samværet med elevene, noe som står sentralt i Lottes utsagn. Danielsen (2017) har derimot definert tilhørighet som menneskers evne til å forholde seg til andre. Dette er en viktig egenskap elevene trenger for at de skal bli trodd, føle seg respektert, eller føle at lærere og medelever bryr seg og ser hvem de er (Havik, 2018), som også er viktig i de sosiale kontaktpunktene Jens snakket om. Egenskapene Havik (2018) nevnte, er også viktige egenskaper for at elevene skal ha lyst til å gå på skolen, og gleden av å møte medelever og lærere, som Lotte påpekte.

Dette viser at sosial tilhørighet blant annet handler om å høre til sammen med andre, og gleden av å være sammen med disse. Dette er noe man ønsker at elevene skal oppleve i skolehverdagen, samt at det kan gjøre det lettere å vise ønsket atferd. Vi ser også viktigheten med tilpasset opplæring, elevenes fellesskap i klasserommet, noe vi skal komme tilbake til. Det er vanskelig å bli akseptert, inkludert og føle sosial tilhørighet dersom elevene ikke er inne i klasserommet og får ta del i samme undervisning som de andre elevene. Ved å ta en utagerende elev ut fra undervisningen, blir det som Kari fortalte, veldig synlig for resten av elevene at denne eleven er annerledes.

5.2.2 Tilpasset opplæring

Alle elever skal oppleve tilhørighet til sin ordinære klasse (Overland, 2015), og da er det viktig som lærerne sier, at de skal ha ansvar for alle elevene. Jens hevdet også at "*med utagerende elever i klasserommet får du ikke ivaretatt alle elevene med mindre du også får ivaretatt eleven med utagerende atferd*". Her kommer tilpasset opplæring inn, med det faktum at undervisningen skal tilpasses alle elevene og elevenes forutsetninger (Haug, 2014). Jens påpekte også at det er viktig å se etter strategier for å prøve å få en oversikt over hva som trigger den utagerende atferden, og eventuelt se etter et spesielt atferdsmønster.

Jens har stilt seg spørsmålet om det på lang sikt er heldig å ta elever med utagerende atferdsvansker ut av klasserommet hele tiden, slik at de ikke får anledning til å bryne seg på de andre elevene sosialt. De tre andre informantene fortalte oss derimot at de fleste elevene med atferdsvansker er inne i den ordinære undervisningen, og at unntaket er elever som har tilleggsvansker eller diagnoser. Sofie fortalte også at "*de vil ikke bli inkludert, hvis du skal ta de vekk hele tiden*". Ogden (2015) hevder det er viktig å gi undervisning til alle elevene i klasserommet, atferdsvansker eller ikke, noe som stemmer godt overens med lærernes uttalelser. Vi kan også stille et tilsvarende spørsmål som Jens. Hvordan kan utagerende elever føle sosial tilhørighet til resten av klassen, dersom de alltid blir tatt ut av klasserommet? Da kan det heller være en mulighet som Ogden (2015) påpekte, å sette inn en ekstra lærer eller spesialpedagog i klassen, slik at det blir mer tilrettelagt for elevene med utagerende atferdsvansker. I tillegg påpekte Jens at "*på den ene siden ønsker vi å få uroen ut av klasserommet, for å hjelpe de andre. På den andre siden vil vi jo hjelpe eleven til å bli bedre*". Her ser vi et dilemma med å ta elevene ut av klasserommet. Det er til hjelp for de andre elevene som prøver å jobbe, men samtidig lærer ikke den utagerende eleven seg hvordan det skal være dersom elevene alltid blir tatt ut av klasserommet med en gang en utagering finner sted.

Tilpasset opplæring er viktig med tanke på at undervisningen skal tilpasses elevene og elevens forutsetninger, og for at alle elevene skal bli inkludert i klassens fellesskap. I tillegg er tilpasset opplæring vesentlig for at elever skal føle sosial tilhørighet til resten av klassen, og for at de skal lære seg hvilken atferd som er sosialt akseptert i klasserommet.

5.3 Atferdsvansker og utagerende atferd

Som vi har sett både i begrepsavklaringen og i teorigrunnlaget, handler atferdsvansker om en type atferd som kan skape vanskeligheter for elevens samhandling med andre elever og voksne, samt at det kan bli vanskelig for eleven å mestre elevrollen (Ogden, 2011). Vi har sett at tre av lærerne hevdet at utagerende atferdsvansker handler om både verbal og fysisk atferd. Dette viser at disse lærerne støtter seg til Ogdens (2011) definisjon på utagerende atferd, som tar hensyn til eleven i samspill med omgivelsene, i tillegg til at han vektlegger både verbal og fysisk atferd som en utagerende atferdsvanske. Men er det slik at utagerende atferdsvansker innebærer både verbal og fysisk atferd? Eller kan det være slik Kari hevdet, at utagerende atferd kun handler om det fysiske – som slag, spark, spytting, lugging eller klyping. Eller er det i tillegg til de fysiske handlingene, også handlinger som sinneutbrudd, trusler og vold, krenkelser av normer og regler, lyving, skulking, banning og skriking, som Greene (2011) og Bø og Helle (2013) presenterte.

Jens definerte utagerende atferd som en type atferd som av en eller annen grunn er uønsket, og at atferden er forstyrrende i forhold til det som skal gjøres. Slik forstyrrende atferd kan innebære både elever som ikke evner å sitte stille, elever som slår eller sparker, eller annen utagering i fysisk form. Det kan også være elever som snakker stygt om medelever eller lærere, elever som kjefter, eller det kan være elever som er høylytte, som Sofie fortalte om. De høylytte elevene trekker også Ogden (2011) frem. Jens nevner i tillegg at utagerende atferd er atferd som går utenfor det som blir ansett som akseptable normer. Her ser vi likhet med det vi presenterte i kapittel 2.3, der Bø og Helle (2013) hevder at det er en type atferd som avviker fra den typen atferd som anses som normal. Ogden (2015) er også enig i at atferdsproblemer bryter med det som anses som normal og akseptert atferd, og en type atferd som ikke innfrir lærernes forventninger til akseptert atferd.

5.3.1 Tilrettelegging og forutsigbarhet

Å tilrettelegge for elevene i klasserommet, er viktig, uansett om det er utagerende elever eller ikke. Men med utagerende elever i klasserommet, kan det være at lærerne må tilrettelegge på en litt annen måte. Tre av lærerne presenterte at det er viktig med forutsigbarhet for elever med utagerende atferdsvansker, samt at det finnes noen faste rutiner. I tillegg hevdet Lotte at en felles plattform, samme sett regler, samme ståsted, samme syn og samme reaksjonsmønster også kan være hjelpsomt for elever med utagerende atferdsvansker. Dette er viktige punkter for at skolehverdagen skal være forutsigbar for elevene, og kan være avgjørende for hvordan

utagerende elever reagerer på ulike situasjoner. I teorigrunnlaget vårt, har vi sett flere teoretikere nevne disse punktene, innenfor ulike temaer. Blant annet har Ogden (2015) presentert at det er viktig at skolen har et problemforebyggende miljø, der blant annet de voksne drar i samme retning, og formidler like verdier og holdninger ovenfor elevene. I tillegg er det viktig at lærerne er konsekvente på hvilke reaksjoner som kan forventes, både ved positiv og negativ atferd. Dette viser hvor viktig det er med forutsigbarhet, samme sett regler samt reaksjonsmønster. For dersom lærerne reagerer ulikt på samme type situasjon, blir det vanskelig for elevene å vite hva som er akseptabelt og ikke. Ogden (2015) la også frem at en lærer kan bidra til å dempe, utløse eller forsterke elevens utagering, og at dette kan gjøres gjennom måten de reagerer på.

Forutsigbarhet, klare og tydelige regler og forventninger, blir også sett på som sentralt både innenfor risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer for utagerende atferdsvansker. Risikofaktorene handler om at forventningene til elevens prestasjoner er lave, forventningene til elevens atferd er for høye, og reglene er uklare (Ogden, 2015). I tillegg kan inkonsekvent regelhåndhevelse være en risikofaktor. Her ser vi også store likheter med det informantene fortalte. Uklare regler kan føre til at elever utagerer, og dersom regelhåndhevelsen ikke er konsekvent, er det større sjanse for at elevene viser en utagerende atferd. Vi skjønner at det kan være vanskelig for elever å vite hva de skal forholde seg til, hva som er akseptabel atferd, dersom de skal forholde seg til noen regler her, og noen regler der, samt at de får ulike konsekvenser for samme atferdsmønster. Vi ser viktigheten med klare og tydelige regler, og at lærerne er konsekvente på hvordan de reagerer på ulik atferd, samt at det er like konsekvenser uavhengig av hvilken lærer som opplever atferden.

I tillegg til at punktene over er risikofaktorer, kan de også være beskyttelsesfaktorer for de utagerende elevene. Holland (2013) har sett på noen sentrale beskyttelsesfaktorer knyttet til skolen, der blant annet fåtall klare regler og regelhåndhevelse, tydelige forventninger og hyppig oppmuntring er viktig når det forekommer positiv atferd. For å takle forekomst av problematferd kan det være nødvendig med god autoritet hos læreren, at skolen har en felles handlingsplan for forebygging, samt å fremme sosial kompetanse. Med dette kan vi se at tydelige regler og regelhåndhevelser, kan være med på å begrense utagerende atferd. Det er lettere for elever å utøve positiv atferd dersom de får positive tilbakemeldinger på denne atferden, samtidig som det er lettere for elever å utøve negativ atferd dersom de ikke får konsekvente følger av atferden.

Vi har sett at forutsigbarhet, tydelige regler og konsekvenser er viktig for elever med utagerende atferdsvansker. Det vil være mye enklere for utagerende elever å vite hva de skal forholde seg til, og å kunne planlegge litt hvordan skolehverdagen skal bli, dersom disse faktorene er på plass. En annen ting vi har sett, er at disse faktorene kan være både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i forbindelsen med utagerende atferdsvansker. De kan både fremkalle atferden, og de kan hindre atferden.

5.3.2 Håndtering av utagerende atferdsvansker

Det finnes mange ulike måter å håndtere utagerende atferdsvansker på, og håndteringen avhenger av hvilken utagering det er snakk om. Lærerne har kommet med mange ulike perspektiver det kan være viktig å tenke på, for å tilrettelegge og håndtere utagerende atferdsvansker i klasserommet. Sofie fortalte blant annet at de har plikt til å gripe inn når det forekommer en utagerende situasjon, men samtidig som de griper inn, er de nødt til å skjerme elevene. Da er det ikke snakk om å bare skjerme medelevene, men det er også viktig å skjerme den utagerende eleven, slik at han ikke ødelegger mer for seg selv. Lotte påpekte også at det er viktig å ta situasjonen på best mulig måte, og passe på at eleven ikke blir mer utsatt enn eleven allerede er. For å klare dette, ser vi som Lotte la til, at det er viktig å forholde seg rolig. Dette kan knyttes opp mot klasseledelse, siden klasseledelse kan være en faktor som påvirker elevens atferd i positiv eller negativ retning (Overland, 2015). Ved å forholde seg rolig og ta hensyn til alle elevene, kan det tenkes at klasseledelsen kan påvirke atferden i positiv retning. Dersom læreren ikke tar den utagerende elevene på alvor, ikke forholder seg rolig, og ikke tar hensyn til elevene rundt, tenker vi det kan påvirke atferden i negativ retning. Vi tror det vil være vanskelig å stoppe en utagerende situasjon dersom læreren selv er høylytt, hissig, og prøver å stoppe atferden ved hjelp av utagering. Derfor mener vi, som Lotte, at en viktig faktor for å håndtere utagerende situasjoner, er å forholde seg rolig, og ta hensyn til elevene.

Informantene våre fortalte også om ulike trekk de kan gjøre i klasserommet, for å være litt føre var, i forbindelse med utagerende atferdsvansker. Det kan være små trekk som å stryke eleven på skulderen, slik at han forstår at han skal sitte med rompa på stolen. Kari mente også at det i noen tilfeller kan ha gått så langt at det vil være mest hensiktsmessig å dele ut en ertepose, så eleven bare får ligge under pulten å leke med den. Dette er trekk hun kan gjøre, så lenge det ikke påvirker og forstyrrer undervisningen, for å forhindre utagering. Slik faktorer, er også

faktorer som kan knyttes til klasseledelse, og ifølge Overland (2015) kan dette være med på å påvirke elevens atferd i positiv retning.

Sofie hevdet at det kan være lurt å være bevisst angående hvor man plasserer elever med utagerende atferdsvansker i klasserommet. Hun fortalte videre at de utagerende elevene kanskje trenger å sitte ved en vegg, eller kanskje de må sitte ved døra, fordi eleven og læreren har en avtale om at det er greit å gå ut på gangen, dersom eleven kjenner at han blir sint. Dette kan vi se i sammenheng med Nilsens (2017) første dimensjon av inkluderingsbegrepet, den organisatoriske og fysiske dimensjonen, som dreier seg om plassering og organisasjonsformer. Det kan være greit som Sofie sa, og tenke over hvor vi som lærere plasserer elevene i klasserommet. Noen elever bør kanskje sitte bakerst i klasserommet for å ha oversikt, og dermed skaper mindre uro og utagering fordi eleven har full oversikt i klasserommet. Andre trenger som Sofie også nevnte, å sitte nærme døren, slik at det ikke blir så forstyrrende å gå ut av klasserommet. Det kan være lurt å lage seg noen avtaler med elever som utagerer, og finne ut hvorfor utageringen finner sted, og tilrettelegge plasseringen i forhold til dette.

Gruppesammensetninger kan også være avgjørende for om elever utagerer eller ikke. Sofie hevdet at dette er viktig for elever med utagerende atferdsvansker, og fortalte videre at feil gruppesammensetning kan ødelegge alt for eleven. Dette handler også om det organisatoriske i Nilsens (2017) dimensjoner. Ved å organisere gruppene på en måte som kan bidra til å forhindre utagering, vil elevene få et bedre utbytte av gruppearbeidet. Dersom elever med utagerende atferdsvansker blir plassert i en gruppe med elever som vet å trigge denne atferden, er det stor sjanse for at nettopp dette kommer til å skje. Dermed kan det være lurt å tenke godt igjennom hvordan man setter sammen gruppene, for å prøve å forhindre utagering.

Når utagerende atferd finner sted i klasserommet, er det viktig å beskytte alle elevene, også eleven som utagerer. Lærerens klasseledelse kan være avgjørende for om elever utagerer eller ikke, og lærerne hadde flere ulike trekk de kunne benytte seg av, dersom de så antydning til utagering. Hvor utagerende elever blir plassert i klasserommet, kan også være avgjørende for hvor mye utagering som finner sted. Her kan det nok være greit at eleven og lærerne blir enige om hvor det er best å plassere eleven, litt ut i fra hva eleven selv synes er best. Det at eleven selv kan være med å bestemme, tror vi også kan være med på å forebygge den utagerende atferden.

6.0 Avslutning

I oppgavens siste kapittel vil vi presentere våre hovedfunn. Med hjelp av disse funnene skal vi prøve å svare på problemstillingen. I tillegg skal vi se på det siste forskningsspørsmålet, for å prøve å svare på dette. De andre forskningsspørsmålene føler vi er besvart i drøftingskapitlet. Vi vil begynne med å presentere våre hovedfunn, før vi gjøre en vurdering av metode og resultater. Her vil vi også se litt på om det er noe vi kunne gjort annerledes, og eventuelt hva. Til slutt vil vi se på veien videre, der vi reflekterer rundt videre forskning på temaet.

6.1 Våre hovedfunn

I innledningen presenterte vi at det er et overordnet mål i norske styringsdokumenter at skolen skal være inkluderende for alle elever, i tillegg til at den skal ha fokus på tilhørighet og positive relasjoner. I løpet av forskningsprosessen, har vi fått bekreftet viktigheten av en inkluderende skole for alle, samt fokuset på tilhørighet og positive relasjoner. Vi har fått tatt del i ulike erfaringer rundt disse viktige momentene, og fått noen nye syn på hvordan man kan løse problemer med inkludering, tilhørighet og utagerende atferdsvansker.

Ved flere anledninger har vi sett at inkludering, sosial tilhørighet og sosial kompetanse er begreper som går hånd i hånd. Vi har i tillegg sett at det er viktig med sosial kompetanse for å oppleve sosial tilhørighet, samt at sosial tilhørighet er en vesentlig faktor i den inkluderende skolen. Samtidig handler inkludering og sosial tilhørighet om å bli sett, høre til, ha venner og bli sosialt akseptert, men for å føle sosial tilhørighet er det også viktig å føle seg inkludert, respektert, akseptert og støttet av de rundt seg. I tillegg til disse punktene, er også følelsen av sosiale kontaktpunkter, følelsen av at elevene hører sammen med noen andre, å bli trodd, eller føle at lærere og medelever bryr seg og ser dem, sentrale momenter innen sosial tilhørighet.

Viktigheten av relasjoner blir også presentert, og det blir fortalt at relasjoner er viktig for å føle sosial tilhørighet og inkludering i klassen. Det kan dermed være verdt at læreren legger ned en ekstra innsats for å skape gode relasjoner med elevene. Disse relasjonene kan også gjøre det enklere for læreren å få bukt på problemene, med tanke på at relasjoner, god kontakt og samtaler med den utagerende eleven kan være faktorer som bidrar til å redusere den utagerende atferden i klasserommet. I tillegg forteller informantene våre at relasjoner kan føre til at det faglige arbeidet i klasserommet blir bedre.

Det er derimot delte erfaringer rundt utagerende elevers relasjoner til medelevene. Medelevene blir blant annet sett på som svært hensynsfulle, og de kan godta forskjellighetene, men de har allikevel vanskeligheter med å inkludere elevene. I tillegg blir det presentert mange ulike grunner til at medelevene er venner med de utagerende elevene, men disse årsakene er ikke alltid det beste grunnlaget for et godt og holdbart vennskap. Det kan også være utfordrende for alle elever, atferdsvansker eller ikke, å oppleve trygghet, mestring og tilfredsstillelse, noe som kan være forårsaket av frustrasjon og lite oppmerksomhet fra læreren.

Det viser seg at oppmerksomhet fra læreren er viktig for alle elevene, og det er avgjørende at læreren klarer å fordele oppmerksomheten sin til alle elevene. Det har vi sett ikke alltid er like enkelt, selv om læreren skal ha ansvaret for alle elevene, og dermed må se elevgruppen i sin helhet. I tillegg skal undervisningen tilpasses alle elevene og elevenes forutsetninger. Dette viser viktigheten med å ikke ta utagerende elever ut av klasserommet. Hvordan kan utagerende elever føle sosial tilhørighet til resten av klassen, dersom de alltid blir tatt ut av klasserommet? I funnene våre har vi fått vite viktigheten av å beholde elevene i klasserommet for at de skal bli inkludert, og for at de skal være en del av fellesskapet.

Vi har også blitt presentert viktigheten av forutsigbarhet og faste rutiner i klasserommet, og hvor sentralt dette kan være for elever med utagerende atferdsvansker. Her blir blant annet en felles plattform, samme sett regler, samme ståsted, samme syn og samme reaksjonsmønster trukket frem som vesentlige. Dette er også faktorer som kan være avgjørende for hvordan elevene reagerer på ulike situasjoner. I tillegg er det vist at tydelige regler og konsekvenser vil gjøre det enklere for elevene å vite hva de har å forholde seg til, samt hva som er akseptabel atferd. Andre momenter som kan påvirke den utagerende atferden, er feil gruppesammensetning og plassering i klasserommet.

Det ble også presentert ulike tiltak som kunne gjøres i klasserommet, når det var antydning til at utagering kunne finne sted. Dette handlet blant annet om at læreren må forholde seg rolig for å ikke hisse opp den utagerende eleven, i tillegg til at det da blir enklere å ta hensyn til elevene ved å forholde seg rolig. I tillegg ble det påpekt viktigheten med at tiltakene som ble gjort i klasserommet ikke skulle gå ut over undervisningen eller forstyrre medelevene. En tydelig klasseleder ble presentert som en investering for å "slippe unna" utagerende atferd. Samtidig kan det være lurt å se etter strategier eller spesielle atferdsmønstre, for å få en oversikt over hva som trigger den utagerende atferden.

6.2 Vurdering av metode

I vår undersøkelse har vi benyttet oss av semistrukturerte intervju. I oppgavens metodekapittel har vi sett litt på ulike måter å gjennomføre en undersøkelse, samtidig som vi presenterte kort hvorfor vi valgte bort de andre intervjumetodene og observasjon. Vi har i etterkant diskutert rundt observasjon, og mener det hadde vært spennende å observere lærerne i klasserommet, i tillegg til at det kunne styrke reliabiliteten vår. Likevel så vi ikke det som gjennomførbart med tanke på tid. I tillegg har vi sett at temaet vi har undersøkt er vanskelig å observere i undervisningen. Ut ifra våre forutsetninger og tidsperspektivet især, var nok intervju den mest egnet for vår del.

Vi har også spurt oss om fire informanter er tilstrekkelig for vår studie. Vi kunne muligens ha styrket validiteten på oppgaven ved å intervju noen flere lærere, men samtidig er vi usikre på om det ville hatt noe å si for funnene våre. Vi føler vi har fått gode og relevant svar på spørsmålene, og dermed er vi usikre på om det hadde hatt noe å si om vi hadde intervjuet en eller to lærere til.

6.3 Avsluttende kommentar og veien videre

Vi har arbeidet med problemstillingen "*Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinnet for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker?*". Det er vanskelig å svare konkret på hvordan lærerne tilrettelegger, siden dette er veldig individuelt. I tillegg er det veldig avhengig av elevene som utagerer. For å kunne tilrettelegge for sosial tilhørighet, har vi sett at læreren må ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, og ut i fra dette tilrettelegge undervisningen. Men som en av våre informanter sa, "*det er ikke noe fasitsvar!*".

Informantene våre presenterte også ulike faktorer som kan være vesentlige for å sørge for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker. Vi så her viktigheten av å beholde elevene i klasserommet, slik at de blir inkludert og kan føle sosial tilhørighet til resten av klassen. I tillegg ble det vist at relasjoner, både til læreren og til medelevene, er vesentlig for å føle sosial tilhørighet. Det ble også nevnt noen verktøy, som PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling), *steg for steg*, MOT-møter og ulike temaer i forbindelse med KRLE-faget. Dessverre fikk vi ikke vite noe særlig hvordan lærerne arbeider med disse verktøyene, men kan like vel se at de kan være faktorer som kan sørge for sosial tilhørighet.

I løpet av forskningsperiode vår har vi ved flere anledninger opplevd at det er lite forskning på sosial tilhørighet. Vi har flere ganger måtte gå litt utenfor begrepet, for å finne relevant teori og forskning. Med tanke på at PISA-undersøkelsen i 2015 viste at norske elever følte mindre grad av tilhørighet, enn hva de gjorde tidligere år, føler vi det er hensiktsmessig å forske mer på dette feltet. I tillegg synes vi det hadde vært interessant og fortsette litt videre på vår oppgave, men å finne ut hvordan lærerne kan jobbe med medelevene, for tilrettelegging av sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker.

Litteraturliste

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Maling Education For All Inclusive: where next?. *Prospects*, 2008(38), 15-34. Doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs – Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis – Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 21-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bekkehus, M. (2012). Familierisiko og atferdsvansker; årsak og virkning. *Psykologi i kommunen* (2), 1-8. Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Familierisiko-og-atferdsvansker-Bekkehus.pdf>
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats – Bedre læring for alle?* (s. 37-50). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. & Shanahan, L. (2015). Identifying Developmental Cascades among Differentiated Dimensions of Social Competence and Emotion Regulation. *Developmental Psychology* 51(8), 1062-1073. Hentet fra: <http://psycnet.apa.org.eazy.uin.no:2048/fulltext/2015-30067-001.pdf>
- Buli-Holmberg, J. & Rønsen Ekeberg, T. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok – Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Carter, R., Halawah, A. & Trinh, S. L. (2018). Peer Exclusion During the Pubertal Transition: The Role of Social Competence. *Journal of Youth and Adolescence* 47(1), 121-134. Doi: 10.1007/s10964-017-0682-8
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?: "Det kommer så an på": rettigheter, kompetanse, kvalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø - Medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn – Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ekerhovd Vassenden, A. (2011). *Praktisk pedagogisk arbeid med svaktfungerende barn*. Oslo: Sebu Forlag.
- Elvén, B. H. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gran, T. (2012). *Vitenskap i praksis – Metoder i forskning på harde og sosiale fakta*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. Utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. Doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet – En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (red.), *De utenfor – Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15 – 38). Bergen: Fagbokforlaget.

- Havik, T. (2018). *Skolefravær - Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holden, B. & Sållman, J. I. (2010). *Skolenekting - Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – Krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jelstad, J. & Holterman, S. (2012). Den ekskluderende skolen. *Utdanning nr 15*, 12-19. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2012/utdanning-15-2012.pdf>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjærnsli, M. & Rohatgi, A. (2016). Læringsmiljøet i skolen. I F. Jensen (Red.), *Stø kurs – norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s. 172-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst - Tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St 21 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Leppänen, V. (2011). Sosialt samspill: å ta opp og tolke telefonsamtaler. I A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 280-300). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Madslie, I. (2017). *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS)*. Hentet fra <http://www.nubu.no/informasjon-om-pals-modellen/>
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats – Bedre læring for alle?* (s. 121-134). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – Sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2011). Atferdsproblemer blant barn og unge. I T. Ogden (red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s.133-169) (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm AS.

- Olsen, M. H. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva og hvordan. I S. Germeten (red.), *De utenfor – Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 39 – 58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen – Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringsloven. (1998, 17. juni). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring - Inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. (2015). Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 59-75. Doi: 10.1080/08856257.2015.1087138.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk. En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkningen. I S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 143-158). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Shin, H. & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolscent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. *Developmental Psychology*, 53 (11), 114-125- Hentet fra <http://psycnet.apa.org/fulltext/2016-55602-001.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Skrøvset, S., Mausehagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: perspektiver, verktøy og caser*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152-164. Hentet fra https://www-idunn-no.eazy.uin.no/file/pdf/66695951/npt_2014_03_pdf.pdf
- Sælen, N. (2016). Atferdsvansker kan forebygges. *Spesialpedagogikk*, 81(2), 19-23. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2016/spesialpedagogikk-2-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Vetland, B. E. & Aase, K. (2018). *Kjenn deg selv som lærer - Utnytt ditt potensial*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1 – informasjonsskriv med samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”Master i tilpasset opplæring – med fokus på elever med utagerende atferdsvansker og deres sosiale tilhørighet til jevnaldrende”

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter som tar master i tilpasset opplæring ved Nord Universitet avd. Bodø. Vår problemstilling lyder som følger: «*Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinnet for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker?*». Formålet er at vi som ferdigutdannede lærere selv skal stå stødigere i denne problemstillingen. Vi håper at vi etter endt arbeid med prosjektet har oppnådd dette. I tillegg ønsker vi å øke søkelyset på dette viktige området i skolen, da alle elever har rett på en tilpasset opplæring.

Så lenge du som lærer har lærerutdannelse og underviser på mellomtrinnet, er du mer enn velkommen til å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet vil innebære å delta på et personlig intervju med oss to studentene. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle hvordan du utfører din undervisning, med spesiell vekt på å tilrettelegge for sosial tilhørighet mellom elever med utagerende atferd og andre elever. Intervjuet vil registreres gjennom lydopptak, i tillegg til at vi vil ta små notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi studentene som vil ha tilgang til personopplysningene. Personopplysninger som navn på lærerne vil lagres atskilt fra datamaterialet, slik at man ivaretar konfidensialiteten. Når oppgaven tilslutt vil bli publisert, vil deltakerne i undersøkelsen ikke kunne gjenkjennes. Alt vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2018. Da vil alt av personopplysninger og lydopptak makuleres og slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Beate Sjøraunet på telefon 99269031, eller Åsne Lund på telefon 91829434. Vår veileder er Natallia Bahdanovich Hanssen, som er stipendiat ved Nord Universitet. Hun arbeider på fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur. Hun kan nås på telefon 75517764.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og godkjent, slik at vi kan starte forskningsarbeidet.

Håper på positiv tilbakemelding. Hilsen Beate Sjøraunet og Åsne Lund.

Samtykke til deltakelse i studien

Dersom du samtykker til å delta i undersøkelsen, kan du skrive under her.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

- Presentere oss selv: Mastergradsstudenter med bakgrunn som lærerstudenter på 5.-10. trinn
- Master i tilpassa opplæring, med problemstilling:
 - o *Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinnet for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker?*
- Intervju av 4 lærere. Stiller spørsmål om elevgruppen med utagerende atferd, begrepet sosial tilhørighet, relasjoner både mellom lærer-elev, og elev-elev
- Det å delta i prosjektet innebærer å delta på dette intervjuet. Personopplysninger og sted vil anonymiseres, og vi er ikke ute etter å teste deres kompetanse, men heller å få deres erfaringer og syn på problemstillingen, og på den måten utvide vår egen horisont.

- Dere vil selvfølgelig få mulighet til å lese oppgaven når den er ferdigstilt
- Vi kommer til å ta lydopptak og smånotater, som vil lagres på en konfidensiell måte slik at bare vi har tilgang til datamaterialet. Slettes og makuleres etter innlevering
- Du har også rett til å stoppe intervjuet underveis hvis du føler behov for det
- Vi kommer ikke til å bruke mer enn 45 minutter

Forskningsspørsmål:

1. Hva legger informantene i begrepet sosial tilhørighet?
 2. Hva legger informantene i begrepet utagerende atferdsvansker?
 3. Hva mener informantene er god tilrettelegging for elever med atferdsvansker?
- ***Hva legger informantene i begrepet sosial tilhørighet?***
 - **1.1** Hva legger du i begrepet inkludering?
 - **1.2** Hva legger du i begrepet sosial tilhørighet?
 - ***Hva legger informantene i begrepet utagerende atferdsvansker?***
 - **2.1** Hva regnes for deg som utagerende atferd?
 - **2.2** Hvordan ser du på din rolle og oppgave når utagerende atferd blir vist i skolesammenheng?
 - **2.3** Hva gjør elever med utagerende atferd med resten av elevgruppa?
 - **2.4** Hvordan er dine erfaringer med relasjonen mellom elevene med atferdsvansker og resten av elevgruppen?
 - **2.5** Hvordan arbeides det med sosial kompetanse ovenfor eleven med atferdsvansker?
 - ***Hva mener informantene er god sosial tilrettelegging for elever med utagerende atferdsvansker?***
 - **3.1** Hvordan reagerer resten av klassen på utagerende atferd i skolehverdagen?
 - **3.2** Hvordan opplever du din egen relasjon til eleven med atferdsvansker?
 - Hvordan påvirker din atferd elevens atferd?
 - **3.3** Hvor er elevene med atferdsvansker i løpet av skoledagen?
 - Enkeltvedtak? IOP?
 - **3.4** Hvem har ansvaret for undervisningen med eleven?
 - **3.5** Hvordan tas det hensyn til eleven med utagerende atferd i undervisningen?

- **3.6** Hva mener du er viktig å fokusere på i en klasse hvor det finnes elever som har utagerende atferd?
- **3.7** Hva mener du er viktig for at eleven med atferdsvansker skal oppleve sosial tilhørighet med sine jevnaldrende?
- **3.8** Finnes det noen konkrete tiltak for å bedre relasjonen mellom eleven med atferdsvansker og resten av gruppa?
- **3.9** Brukes det noen verktøy for å ivareta det sosiale miljøet i klassen? Evt. hvilke?
- **3.10** Er det noe mere du vil tilføye, som du føler du ikke har fått sagt?

Vedlegg 3 – Kvittering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Natallia Hanssen Postboks 1490 8049 BODØ

Vår dato: 03.11.2017

Vår ref: 56691 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.10.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

Vurdering Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- Nord universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at Nord universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger

56691 Hvordan tilrettelegger lærere på mellomtrinnet for sosial tilhørighet for elever med utagerende atferdsvansker? Behandlingsansvarlig Nord universitet, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Natallia Hanssen Student Beate Sjøraunet • prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til • hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes • når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv.

Forskningsetiske retningslinjer Sett deg inn i forskningsetiske retningslinjer.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder.

Hvis utvalget har taushetsplikt Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har taushetsplikt. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass Vi minner om at når du forsker på egen arbeidsplass må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust